

**Univerzita Karlova v Praze**  
**Pedagogická fakulta**  
**Katedra pedagogiky**

Bakalářská práce

**VÝCHOVNÝ PROJEKT PRO DĚTI V  
KŘESŤANSKÉM VOLNOČASOVÉM KLUBU**

**Educational Project for Children in a Christian Leisure  
Centre**

**Petr Toužimský**

Vedoucí práce: PaedDr. Zdeňka Hanková

Studijní program: Vychovatelství

Studijní obor: Vychovatelství

2016

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Výchovný projekt pro děti v křesťanském volnočasovém klubu vypracoval pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 7. dubna 2016

.....  
podpis

## **Poděkování**

Velice děkuji PaedDr. Zdeňce Hankové za odborné vedení, rady, pomoc a připomínky během zpracování bakalářské práce. Dále bych rád poděkoval Mgr. Peterovi Cimalovi Th.D. z Centra biblických studií v Praze.

## **ANOTACE**

Bakalářská práce má částečně didaktický a částečně teoretický charakter. Zabývá se možnostmi alternativního využití dramatické výchovy pro děti v křesťanském prostředí.

Cílem práce je navrhnout využitelnost křesťanských principů, hodnot a výchovy v současném světě v osobním a občanském životě.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

Výchova, volnočasový klub, dramatická výchova, příběh

## **ANNOTATION**

The Bachelor's Thesis includes both theoretical and didactical features. It concentrates on possibilities of the alternative use of drama teaching for children in Christian environment.

The goal of the Bachelor's Thesis is to propose Christian principles, values and education in the present world in both personal and social life.

## **KEYWORDS**

Education, leisure centre, drama teaching, story

Souhlasím s půjčováním bakalářské práce v rámci knihovních služeb.

# Obsah

<b>ÚVOD.....</b>	<b>1</b>
<b>TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>3</b>
<b>1. PEDAGOGIKA VOLNÉHO ČASU .....</b>	<b>3</b>
1.1 HISTORIE PEDAGOGIKY VOLNÉHO ČASU .....	3
1.2 ZÁSADY A PRINCIPY VOLNÉHO ČASU .....	4
1.3 FUNKCE VÝCHOVY VE VOLNÉM ČASE.....	5
1.4 POŽADAVKY NA VÝCHOVU VE VOLNÉM ČASE.....	6
<b>2. DRAMATICKÁ VÝCHOVA .....</b>	<b>10</b>
2.1 CO JE DRAMATICKÁ VÝCHOVA .....	10
2.2 CO NENÍ DRAMATICKÁ VÝCHOVA .....	11
2.3 ZÁKLADNÍ METODY DRAMATICKÉ VÝCHOVY .....	11
2.4 CÍLE DRAMATICKÉ VÝCHOVY .....	14
<b>3. ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA .....</b>	<b>15</b>
3.1 CO JE ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA.....	15
3.2 HLAVNÍ PILÍŘE ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGIKY .....	16
3.3 ZPĚTNÁ VAZBA .....	18
3.4 ZKUŠENOSTNÍ UČENÍ.....	20
<b>4. KŘESŤANSKÝ VOLNOČASOVÝ KLUB.....</b>	<b>23</b>
4.1 CO JE KŘESŤANSKÝ VOLNOČASOVÝ KLUB .....	23
4.2 JAKÉ JSOU PRINCIPY A ZÁSADY PRÁCE V KLUBU .....	24
<b>PRAKTICKÁ ČÁST.....</b>	<b>28</b>
<b>5. VOLNOČASOVÝ PROJEKT .....</b>	<b>28</b>
5.1 VZTAH OTCE A SYNA .....	29
5.2 POMOC DRUHÝM LIDEM .....	32
5.3 STRACH A PŘEKONÁNÍ PROBLÉMŮ.....	34
5.4 ZDI MEZI LIDMI .....	39
5.5 VZTAHY MEZI SOUROZENCI .....	43
<b>6. ZÁVĚR .....</b>	<b>46</b>
<b>7. SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ .....</b>	<b>47</b>

## Úvod

Více jak třicet let se věnuji v různých formách práci s dětmi a dospívající mládeží, především v rámci křesťanské církve. V této práci bych se rád zabýval možným vlivem příběhů biblické dějeproy na běžný život dětí. Obsah biblických témat se prakticky může odrážet v oblastech vztahových, etických, mravních a morálních. Cílem práce je ukázat, zda se představená biblická témata shodují s pohledem a vnímáním současného a stále se rozvíjejícího světa.

Byl to Jan Amos Komenský (1592–1670) jako učitel, ale především jako biskup Jednoty bratrské – Unitas fratrum, který stál na počátku mého zájmu o práci s dětmi a dospívající mládeží. On sám byl na počátku novověké pedagogiky. Východiskem jeho pedagogické práce byla především víra v Boha a aplikace biblických principů v běžném životě. Jeho didaktické vnímání světa v souvislostech, kde každá jednotlivost poukazuje na celek, kde lze **všechny, všemu a všestranně** učit a dovést k božímu řádu a jejich osvětlení,<sup>[25]</sup> mě vedla k jistotě, že vzdělávat a vychovávat je možné každé dítě, a proto žádné není z tohoto procesu vyloučené. J. A. Komenský svým postojem pedagogického optimismu podporuje všechny pedagogy a vychovatele, že jejich práce není marná a že stojí za to, věnovat se s maximální péčí každému dítěti.

Práce je rozdělená do dvou částí, na teoretickou a praktickou. V teoretické části se budu zabývat tématem volného času a jeho vhodným a smysluplným využitím. Jako součást činností ve volnočasovém klubu je dramatická výchova a výchova zážitkem. Vědní obory pedagogika volného času, dramatická výchova a výchova zážitkem doznaly v České republice dynamického rozvoje až po roce 1989. Těmto vědním oborům se věnují různí autoři. Na základě jejich publikací jsem se snažil postihnout vzájemně rozdílné pohledy a definice pojmů, kterými se v konkrétním vědním oboru zabývají.

V praktické části představuji projekt v křesťanském volnočasovém klubu, který obsahuje několik na sobě nezávislých lekcí vycházejících z biblické dějeproy. Výklad biblického textu (exegeze) zohledňuje historické, dobové a politické souvislosti. Při exegezi budou respektovány principy hermeneutiky (význam pro současnou situaci) s ohledem na využití poselství jednotlivých lekcí pro běžný společenský a občanský život.

Použitou formou sdělení je příběh, který má funkci prostředku, jehož cílem je vyvolat odezvu ze strany posluchačů. Příběh vždy vyvolá rozmanité ohlasy a reakce, které jsou ovlivněny životem a vlastními zkušenostmi každého posluchače, kteří jsou přímo ovlivněni

sociokulturním prostředím, aktuálními zvyklostmi a obecně přijatými normami, které se během vývoje lidské společnosti mohou v určitých oblastech významně měnit.

## Teoretická část

### 1. Pedagogika volného času

Pedagogika volného času je jednou z pedagogických disciplín a patří mezi společenské vědy. *Zabývá se výchovou ve volném čase, cíli, podmínkami a prostředky výchovy ve volném čase, pedagogickým ovlivňováním či zhodnocováním volného času. Sleduje možnosti rozvoje osobnosti člověka v různých věkových obdobích – dětí, mládeže, dospělých v produktivním věku i seniorů ve volném čase.*<sup>1</sup> Pedagogika volného času úzce souvisí i s dalšími pedagogickými obory. Jedná se o obecnou, speciální a sociální pedagogiku. Spolupracuje také s jednotlivými obory psychologie, a to především s psychologíí obecnou, sociální a vývojovou. V této souvislosti nelze opomenout pohledy a stanoviska filozofické, náboženské, politologické a zdravotnické.

#### 1.1 Historie pedagogiky volného času

Pedagogika volného času je obor, který nemá dlouhou historii. Počátky se datují do druhé poloviny devatenáctého a první poloviny dvacátého pololetí. První, kdo poskytoval v této oblasti péči dětem byly církve, dobročinné organizace a spolky. Později vznikaly obecní útulky. Jednalo se především o péči o bezprizorní děti nebo děti z chudých rodin. Děti zde nacházely útočiště, dostaly jídlo a pití a mnohdy také oděvy a obuv. Tato péče byla spíše péčí sociální.

Problematikou využití volného času se začali zabývat významní představitelé – Wrožinski (Polsko), Dumazedier (Francie) a Opaschovski (Německo). *Kvalitativní vývoj směrem k humánní, sociálně spravedlivé a ke změnám otevřené demokratické společnosti musíme chápat jako proces individuálního a společenského osvobození od závislosti a nátlaku, existenční nouze, celoživotního osudového určení prostředí, společenské determinace rolí muže a ženy a totality role zaměstnance. Musíme jej chápat jako pedagogický a politický cíl osvobození k sebeurčení (realizace principu svobody), spolurozhodování (realizace principu pokroku), sociální spravedlnosti (realizace principu solidarity), rovnosti šancí*

---

<sup>1</sup> PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika volného času*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2014, str. 8.



(realizace principu spravedlnosti), životní kvalitě (realizace principu humanity).<sup>2</sup> V současnosti se v České republice tomuto oboru věnují např. Hájek, Hofbauer, Pávková, Spousta, Žumárová.

Názory a pohledy na volný čas byly a jsou v jednotlivých zemích různé. Jsou ovlivněny politickým, kulturním a mnohdy silným náboženským pohledem na svět a život člověka. Významný rozdíl je mezi západní evropskou kulturou a kulturou východní nebo asijskou.

Do roku 1989 se v tehdejším Československu volný čas organizoval institucionálně a byl ovlivněn politickým zaměřením té doby. Na rozdíl od západních evropských zemí, kde byla již nabídka volnočasových aktivit velice pestrá. Zřizovateli byly obce a města, neziskový sektor a v neposlední řadě organizace církevní a charita.

Po roce 1989 se v Čechách otevřely do té doby netušené možnosti, které mohly kopírovat nabídku a pestrost západoevropských zemí. Tyto změny umožnily zásadní a velice rychlý rozvoj této vědecké disciplíny. V současné době je možné pedagogiku volného času a obory, které s ní souvisí, studovat na středních odborných školách, vyšších odborných školách a na vysokých školách v bakalářském a magisterském studijním programu.

## **1.2 Zásady a principy volného času**

Pojem **volný čas** sám o sobě definuje, že se jedná o období, kdy není člověk vázaný žádnou povinností a může se zcela svobodně a dobrovolně rozhodnout o volbě činnosti, které se chce věnovat. Je to příležitost prožít příjemné chvíle u činnosti vlastního výběru. Tyto činnosti nám dávají příležitost k aktivnímu nebo pasivnímu odpočinku, rekreaci a zábavě. V této souvislosti bych rád zmínil, že také Česká republika je vázána Úmluvou o právech dítěte, která v čl. 31 stanoví:

*1. Státy, které jsou smluvní stranou úmluvy, uznávají právo dítěte na odpočinek a volný čas, na účast ve hře a oddechové činnosti odpovídající jeho věku, jakož i na svobodnou účast v kulturním životě a umělecké činnosti.*

*2. Státy, které jsou smluvní stranou úmluvy, uznávají a zabezpečují právo dítěte na účast v kulturním a uměleckém životě a napomáhají k tomu, aby dětem byly poskytovány*

---

<sup>2</sup> OPASCHOWSKI, H. *Pädagogik der Freizeit*. Grundlegung für Wissenschaft und Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1976, 14n.

*odpovídající a rovné možnosti v oblasti kulturní, umělecké, oddechové činnosti a využívání volného času.*<sup>[46]</sup>

Přestože jsou tato ustanovení vnímána jako samozřejmost, z mého pohledu a životních zkušeností se jedná o velikou výsadu, které bychom si měli vážit a smysluplně ji soustavně rozvíjet. V současné době lidé v mnoha zemích nic takového nemají a je myslitelné, že by stejná nebo podobná ustanovení mohla někdy platit.

Výchova ve volném čase má svoje specifika a zvláštnosti, které je potřeba vnímat a respektovat. Zásadně se totiž liší od klasického školního vyučování, přesto se klade velký důraz na to, aby byla zachována cílevědomost a záměrnost v procesu výchovy, při zachování principů citlivosti, dobrovolnosti a motivovanosti. V odborné literatuře se tato forma výchovy nazývá **neformální výchova**.

### **1.3 Funkce výchovy ve volném čase**

Jak již bylo uvedeno, výchova ve volném čase má svoje specifika a zvláštnosti. Funkce výchovy ve volném čase jsou především tyto: výchovně vzdělávací, sociální, zdravotní a preventivní.

**Výchovně vzdělávací** – Tato funkce rozvíjí potřebu seberealizace a sociální vztahy. Dále pak usměrňuje, uspokojuje a prohlubuje zájmy jednotlivce. S tímto procesem jde ruku v ruce také objevování a rozvíjení schopností, o kterých jednatel ani nevěděl. Z pohledu zájmových skupin, např. volnočasového klubu, dochází k přirozenému navazování vzájemných vztahů a při společných činnostech i k osvojování různých praktických dovedností a vědomostí. Volnočasové kluby mohou mít rozdílné složení účastníků, co se týká pohlaví i věku. To umožňuje vzájemné ovlivňování a spolupráci při řešení úkolů při různých aktivitách. Tato skutečnost vytváří přirozený vztah ke vzdělávání jako nedílnou součást lidského života.

**Sociální** – Pohledy na sociální funkci se často různí. Někteří ji vnímají spíše jako zajištění dohledu dětí, které jsou mimo školní vyučování a domácí prostředí. Druzí to vnímají spíše jako příležitost, že se jejich děti dostanou do kolektivu dalších dětí a mohou tak přirozeně navazovat kamarádství a přátelství. Většinou se jedná o jedináčky, kteří v přirozeném domácím prostředí postrádají kontakt se svými vrstevníky. Všechny výše zmíněné názory patří do této funkce. Je potřeba na tomto místě ještě zmínit zachování bezpečnosti při všech činnostech pro účastníky a také vytvoření příjemného, přátelského až domácího prostředí. To je důležité především pro ty děti, které přichází z prostředí neúplných

nebo problematických rodin. Takové prostředí jim může alespoň z části pomoci k odpočinku a regeneraci.

**Zdravotní** – Volnočasové aktivity by měly podporovat zdravý tělesný, duševní a sociální rozvoj dítěte. Ani zde nelze opomenout hledisko bezpečnosti, a to jak tělesné, tak duševní. Na základě volnočasového zaměření lze vhodně uspořádat režim tak, aby se mohly střídát činnosti různého charakteru. Jedná se o pravidelné střídání pohybových činností s činnostmi klidovými.

V rámci této funkce je možné rozvíjet kompetence zdravých stravovacích a hygienických návyků. Osvojení a dodržování zásad bezpečnosti práce, ale i všech pohybových činností je pro člověka nezbytné, stejně jako odstraňování různých zlovyků a osvojování si racionálních řešení nedorozumění a konfliktů. Zvládnutí těchto kompetencí je velmi důležité pro další vývoj dítěte až do jeho dospělosti.

**Preventivní** – Smysluplně a hodnotně využitý volný čas je nejlepším a přirozeným předpokladem prevence nežádoucích jevů a prevence kriminality. V současné době se na prevenci nežádoucích jevů a prevenci kriminality klade na školách i při volnočasových aktivitách velký důraz. V kompetenci strážníků Městské Policie i příslušníků Policie České republiky je osvětová a přednášková činnost. Aktivita těchto útvarů v rámci prevence jsou jedním z pozitivních aspektů, které působí na výchovu dětí. Na základě svých zkušeností je stále malý zájem ze strany škol a volnočasových skupin využít tyto možnosti prevence. Podobnou činnost provozuje také Hasičský záchranný sbor. V rámci jejich osvětové a preventivní činnosti je možné, aby si děti osvojily některé dovednosti a kompetence v oblasti bezpečnosti práce s některými materiály, bezpečného pohybu na komunikacích, přírodě i v lese. Některé dovednosti si děti mohou ověřit přímo při preventivním programu příslušníků Hasičského záchranného sboru. Tato primární prevence je poměrně účinná a ekonomicky dostupná, někdy je pro školy a volnočasové skupiny zcela zdarma.

#### **1.4 Požadavky na výchovu ve volném čase**

Pro naplnění stanovených výchovných cílů, je nezbytná jednak znalost podmínek výchovy a také volba vhodných výchovných prostředků. V této souvislosti je vhodné zmínit, že předpokladem pro to, aby bylo možno naplnit požadavky na výchovu ve volném čase je kvalifikovaný vychovatel nebo pedagog volného času.

Některé z požadavků formuloval ve svém díle J. A. Komenský, např. **postup od blízkého k vzdálenému, od konkrétního k abstraktnímu, od známého k neznámému.**

Existují požadavky s různou mírou obecnosti. Ty nejobecnější jsou požadavky humanity, demokratičnosti, vědeckosti a spojení teorie s praxí. Požadavky pro výchovu ve volném čase jsou následující:

- pedagogické ovlivňování volného času
- požadavek dobrovolnosti
- požadavek jednoty a specifičnosti výchovy mimo vyučování
- požadavek aktivity
- požadavek seberealizace
- požadavek pestrosti a přitažlivosti
- požadavek zajímavosti a zájmového zaměření
- požadavek odpočinkového a rekreačního zaměření
- požadavek citlivosti a citovosti
- požadavek sociálního kontaktu<sup>3</sup>

**Pedagogické ovlivňování volného času** – Česká republika je zemí, která přijala mezinárodní smlouvu zajišťující právo dětí na volný čas a jeho všestranné využití. Aby byla tato smlouva o právech dítěte naplněna, je důležité zajištění odborného, pedagogického ovlivňování volného času. To je předpokladem pro smysluplné a hodnotné využití volného času dítěte. Jedná se především o odborné vedení v různých zájmových, sportovních a uměleckých činnostech.

**Požadavek dobrovolnosti** – požadavek dobrovolnosti lze vnímat v určitém rozporu s požadavkem pedagogického ovlivňování volného času. Jedná se však pouze o zdánlivý rozpor, neboť získané kompetence pedagoga mohou zajistit správný přístup k dítěti. Vhodnými způsoby pak může dítě k dané činnosti vést a motivovat ho. Pedagog s vlastními

---

<sup>3</sup> PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika volného času*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2014, str. 23-25.

zkušenostmi a aktivitou se stává dítěti nenásilným, přirozeným příkladem, aniž by dítě vnímalo, že se jedná o pedagogické vedení. Pedagog je tím, kdo připravuje vhodný program činnosti tak, aby byl zajímavý, přitažlivý, přiměřený věku a schopnostem dítěte. Tato práce vyžaduje od pedagoga vysoké nasazení, kreativitu, schopnost rychle a adekvátně reagovat na měnící se situaci. Je to práce velmi zajímavá, ale také náročná. Pokud výsledek jeho úsilí je spokojené a šťastné dítě, pak jeho práce byla dobře odvedena.

**Požadavek aktivity** – *Spíše než děti bavit, je správné naučit se bavit.*<sup>4</sup> Cílem tohoto požadavku je aktivně zapojit děti do všech činností. Od přípravy plánování akce, přes její realizaci až po konečné hodnocení celé činnosti. Úkolem pedagoga je tyto činnosti řídit a koordinovat. Podporovat u dětí samostatnost, nápaditost a vzájemnou spolupráci ve skupině tak, aby se každý účastník mohl plnohodnotně zapojit do činnosti. Důležitým úkolem pedagoga je také vhodná a především citlivá podpora těch dětí, které jsou nesmělé, mají nízké sebevědomí a bojí se toho, že úkoly, které vyplývají z dané činnosti, udělají špatně. Strach ze selhání a z následné chyby může být tak silný, že se může stát příčinou toho, že dítě bude stát stranou. Správným pedagogickým vedením lze tyto děti povzbudit a pomoci jim zbavit se strachu ze selhání a dát jim pocit z úspěchu. Důležité je, aby dítě mohlo opět získat správnou míru sebevědomí a radost při seberealizaci.

**Požadavek seberealizace** – Jedním z předpokladů naplnění tohoto požadavku je, aby dítě mohlo uplatnit svoje vloh a schopnosti ve svém volném čase a bylo v této činnosti úspěšné. Právě úspěch je důležitým a zásadním momentem pro další rozvoj dítěte. Jsou děti, o kterých lze říci, že jim jde všechno. Jsou jiné děti, které nezvládají svoje školní povinnosti podle svých představ, případně podle představ rodičů nebo prarodičů. Pro tyto děti je obzvlášť důležité, aby mohly ve svém volném čase dělat takové činnosti, které jim jdou, líbí se jim a přinášejí jim radost a uspokojení. Takto navozená duševní pohoda může být jedním z atributů, který může pomoci překonat obtíže, problémy nebo neúspěch při plnění jejich školních povinností.

**Požadavek pestrosti a přitažlivosti** – V dnešní době nepřehledného množství různých lákadel a možností je mnohdy velmi obtížné požadavek pestrosti a přitažlivosti naplnit. Je třeba si vždy položit otázku, co chceme dětem poskytnout a jakými prostředky a metodami toho dosáhnout. Toto snažení by se mohlo nazvat např. pestrost a přitažlivost v jinakosti. Být

---

<sup>4</sup> PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika volného času*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2014, str. 25.

jiný a přesto originální. Nekopírovat komerční a mnohdy velmi jednoduché a ne zcela vhodné postupy, jak získat pozornost dětí. Naplnit tento požadavek není snadné. Vyžaduje vysokou profesní zdatnost, kreativitu a nadšení pro věc. Je to umění správného vyvážení mezi organizovanými činnostmi, při zohlednění přání a tužeb dětí.

**Požadavek odpočinkového a rekreačního zaměření** – Podle zaměření volnočasového klubu je vhodné brát v úvahu odpočinek a regeneraci. Neznamená to vždy klidové činnosti jako je např. pobyt na lůžku, ale mohou to být pohybové aktivity, které vhodně kompenzují činnosti spojené např. se školním vyučováním. Pokud je to možné, tak je třeba zvolit takové pohybové činnosti, které lze realizovat venku na čerstvém vzduchu. Jako ideální lze považovat pohyb v přírodě. Cílem je odstranit únavu, stres a umožnit obnovu tělesných, ale především duševních sil. Odpočinek je předpokladem, aby děti mohly opět plnit svoje školní a další povinnosti.

**Požadavek citlivosti a citovosti** – Citlivost a citovost vyžaduje od pedagoga velkou míru empatie. Vhodné a přiměřené jednání v této oblasti vytváří prostředí klidu, pohody a důvěry. Důvěra je jedním z nejdůležitějších atributů ve vztahu mezi pedagogem a dítětem. Je mostem a pojítkem mezi nimi. Pedagog ve volnočasovém klubu má odlišné postavení než pedagog ve škole. Může se dítěti osobně a mnohdy i časově déle věnovat. Jejich vztah může být osobnější a přátelštější, ale vždy při respektování postavení osoby pedagoga. Především v náročném období, kterým dítě může procházet, je tento vztah nanejvýš důležitý a je zde velká šance účinné pomoci v řešení konkrétní situace. Tato skutečnost může být pro pedagoga výzvou.

**Požadavek sociálního kontaktu** – Volnočasový klub může mít velmi rozmanitou skladbu dětí. Jsou to děti, které pocházejí z různého sociálního, ekonomického, kulturního, etnického a náboženského prostředí. Je to prostředí, kde se přirozeným způsobem mohou navazovat vztahy kamarádství a přátelství. Stává se, že tyto vztahy navázané v dětství trvají až do dospělosti. V tomto prostředí dochází k přirozenému posilování vzájemné komunikace a respektu. Nedílnou součástí volnočasového klubu mohou být děti s určitými druhy postižení. V této souvislosti bych rád zmínil např. děti se sníženou tělesnou pohyblivostí. Integrace těchto dětí do kolektivu zdravých dětí je nanejvýš prospěšná pro obě skupiny dětí. Posilují se kompetence vzájemné pomoci, respektu a prospěšnosti. Pokud dítě pozná, že může být prospěšné druhému člověku a jeho pomoc je potřebná a účinná, má to pozitivní vliv na jeho další vývoj. Takové dítě i v dospělosti není lhostejné k druhým lidem, umí s nimi jednat i účinně jim pomoci. Už ho nepřekvapí jinakost druhého člověka.

## 2. Dramatická výchova

Po roce 1989 se v naší zemi začala velmi intenzivně v pedagogicko-výchovném procesu rozvíjet dramatická výchova a zážitková pedagogika. V současné době jsou obě tyto disciplíny nedílnou součástí výchovy a s jejich rozvojem dochází i k otevírání dalších dimenzí a možností působení na mladou generaci. Na základě této skutečnosti je důležité tyto vědní disciplíny představit.

### 2.1 Co je dramatická výchova

Pojem dramatická výchova je vnímán a definován různými autory rozdílně a s určitými odlišnostmi. Eva Machková definuje dramatickou výchovu následujícím způsobem: *Dramatická výchova je učení zkušeností, tj. jednáním, osobním, nezprostředkovaným poznáváním sociálních vztahů a dějů, přesahujících aktuální reálnou praxi zúčastněného jedince. Je založena na prozkoumávání, poznávání a chápání mezilidských vztahů, situací a vnitřního života lidí současnosti i minulosti, reálných i fantazií vytvořených. Toto prozkoumávání a poznávání se děje ve fiktivní situaci prostřednictvím hry v roli, dramatického jednání v situaci. Je to proces, který může, ale nemusí vyústit v produkt (představení). Cíle dramatické výchovy jsou pedagogické, prostředky dramatické.*<sup>5</sup>

Krista Bláhová popisuje dramatickou výchovu jako *obor zabývající se osobnostně sociálním učením. V jejím obsahu a metodách se prolínají poznatky a principy především z oboru dramatických umění, pedagogiky a psychologie. Základním stavebním kamenem, s nímž dramatická výchova pracuje, je fiktivně navozená dramatická situace založená na mezilidské interakci a využívající simulačních a rolových her k aktivnímu poznávání světa, člověka, společnosti a sama sebe.*<sup>6</sup>

Marie Pavlovská vykládá dramatickou výchovu jako *pedagogickou disciplínu, která v procesu učení klade důraz na jednání a aktivitu, využívá přímého prožitku a vlastní zkušenosti v jednání, úzce souvisí s dramatickým uměním, neboť využívá jeho prostředků a postupů k splnění svých cílů, tzn. vychovat člověka tvořivého, vnímavého, citlivého, empatického, schopného kontaktu a slovní i mimoslovní komunikace, člověka kulturního, člověka, který se*

---

<sup>5</sup> MACHKOVÁ, E. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: IPOS, 1998, str. 32.

<sup>6</sup> BLÁHOVÁ, K. *Uvedení do systému školní dramatiky*. Praha: ARTAMA, 1996, str. 22.

*umí orientovat v běžných i méně běžných životních situacích a mezilidských vztazích, který se umí rozhodovat a jednat svobodně a zároveň zodpovědně.*<sup>7</sup>

Josef Valenta pak definuje dramatickou výchovu takto: *Dramatická výchova je systém řízeného, aktivního uměleckého, sociálního a antropologického učení dětí či dospělých založený na využití základních principů a postupů dramatu a divadla.*<sup>8</sup>

V dramatické výchově se klade také zřetel na *kreativně-umělecké (divadelní a dramatické) a na pedagogické (výchovné či formativní) požadavky* a na druhé straně na *bio-psycho-sociální podmínky (individuální i společenské možnosti dalšího rozvoje zúčastněných osobností).*<sup>9</sup>

Dramatická výchova je estetickou výchovou a patří v Rámcovém vzdělávacím programu mezi výchovu výtvarnou, hudební a tělesnou. Dramatická výchova našla také svoje pevné místo v mateřské škole. Na prvním i druhém stupni základní školy je vyučována jako samostatný předmět.

## **2.2 Co není dramatická výchova**

Dramatická výchova bývá mnohdy mylně interpretována jako nacvičování různých scének nebo divadelního představení. Nejedná se o sociálně psychologický výcvik, ani o přehrávání problémové situace, která vznikla v třídním kolektivu nebo ve volnočasovém klubu. Není to také nahodilý sled jednotlivých aktivit v třídním kolektivu nebo volnočasovém klubu, kdy se různé aktivity střídají bez logických návazností.

## **2.3 Základní metody dramatické výchovy**

Základní metodou dramatické výchovy je hra v roli. Hra v roli v dramatické výchově neznamená roli divadelní, jak ji můžeme sledovat při divadelním představení, ale je definována jako **sociální**, tedy způsob určitého jednání a chování. Očekává se, že role se bude odehrávat v rovině jako. Jedná se o možnost hledat, ověřovat a vyzkoušet si různé role.

Josef Valenta hru v roli definuje jako *výchovnou a vzdělávací metodu, která vede k plnění esteticko-výchovných, osobnostně a sociálně rozvojových a věcně vzdělávacích cílů na*

---

<sup>7</sup> PAVLOVSKÁ, M. *Dramatická výchova*. Brno: MSD, 2007, str. 91.

<sup>8</sup> VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008, str. 40.

<sup>9</sup> Tamtéž.



*základě většinou spíše improvizovaného rozehrání a následné reflexe fiktivní situace (většinou dramatické) s výchovně hodnotným obsahem. Tato situace se uskutečňuje prostřednictvím hry hráčů (aktérů, herců, zastupujících svým chováním a jednáním více či méně fiktivní objekty (zejména osoby, ale i jiné bytosti, jevy apod.), včetně možnosti hrát v různé míře autenticity sebe samého.*<sup>10</sup>

Podle proměny hráče v jinou skutečnost je možno rozlišit tři roviny hry v roli.

**Simulace** – v tomto typu rolového hraní se vyžaduje, aby hráč ve hře jednal sám za sebe tak, jak by se zachoval v konkrétní situaci, která je fiktivní, ale jakoby reálná.

**Alterace** – při tomto typu rolového hraní bere hráč na sebe nějakou jinou roli, ne již ve fiktivních okolnostech. Josef Valenta tuto roli vysvětluje následovně: *já, když jako hráč hraji nějakou postavu-já (v herní roli).*<sup>11</sup>

**Charakterizace** – je nadstavbou alterace, hráč plně vstupuje do jiné role včetně její charakteristiky, postojů, názorů a vnitřní motivace. Je zde snaha hráče co nejvíce porozumět postavě a identifikovat se s ní. K tomu Josef Valenta vysvětluje: *zobrazení individuálnosti a složitosti vnitřního života postavy, případně též já, když žiji postavou či postava ve mně – role ve mně.*<sup>12</sup>

V souvislosti s těmito rovinami hry v roli Josef Valenta zmiňuje rovinu autentických sociálních rolí v rámci dramatu. Hráč získává roli mimo hru – samovolně. Hráč má v kolektivu určitou pověst, např. šašek, vtipálek apod. Poukazuje i na role získané v mimorolových činnostech, např. mluvčí skupiny, koordinátor nebo plánovač. Hra rolí je základní princip dramatické výchovy.

Eva Machková považuje hru v rolích a fikci za základní principy, na kterých jsou založeny metody a techniky dramatické výchovy. Hráči prožívají různé životní situace pouze jako. Za základní metodu dramatické výchovy považuje improvizaci, která je založena na hře bez scénáře, děj je tvořen při realizaci. *Improvizace poskytuje autentický prožitek ve fiktivní*

---

<sup>10</sup> VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008, str. 53.

<sup>11</sup> Tamtéž, str. 56.

<sup>12</sup> Tamtéž, str. 58.

*situaci, hráč se v ní setkává a vypořádává se skutečně vzniklou obtíží. Nabízí jak známé, tak dosud neprožité situace, umožňuje poznávat život v celé jeho šíři a poskytuje příležitost vyzkoušet si situace v nezávazné, ale kontrolované podobě.*<sup>13</sup>

Improvizace v pravém slova smyslu neboli volná improvizace – vzniká bez předchozí domluvy a přípravy. Spontánně se reaguje na aktuální situaci.

**Hra sparta** – je bez scénáře, ale po předchozí domluvě.

**Vypilovaná improvizace** – je také bez scénáře, ale s předchozí přípravou. Jedná se o *výsledek delšího procesu práce na zvoleném tématu, námětu, situaci.*<sup>14</sup>

Improvizace je náročná pro nezkušené hráče a malé děti, protože dialog hráči vymýšlí přímo na místě. Z tohoto důvodu Eva Machková doporučuje začít s nejjednodušší formou improvizace, která využívá rytmického pohybu a pantomimy běžných činností.

Krista Bláhová považuje improvizaci také za základní metodu dramatické výchovy, ale přidává druhou základní metodu – interpretaci. Improvizaci rozděluje Krista Bláhová na dva typy.

**Improvizace bez dramatického děje** – neřeší problémy, konflikty, nehledá východiska a souvislosti v dějové návaznosti.

- bez kontaktu – každý hraje podle své představy sám pro sebe a nikdo nikoho nesleduje.
- s kontaktem – je založena na spolupráci a souhře, je možné použít jak simulace, tak vstupu do role někoho jiného.

**Improvizace s dramatickým dějem** – je určena pro dramatickou situaci, která nutí hledat příčiny, zaujímat k ní postoj a nějakým způsobem ji řešit. *Improvizace s dramatickým dějem vychází z divadelních principů a zákonitostí.*<sup>15</sup>

---

<sup>13</sup> MACHKOVÁ, E. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: NIPOS, 2007, str. 72.

<sup>14</sup> MACHKOVÁ, E. *Jak se učí dramatická výchova*. Praha: AMU, 2007, str. 99.

<sup>15</sup> BLÁHOVÁ, K. *Uvedení do systému školní dramatiky*. Praha: IPOS, 1996, str. 51.

Interpretaci Krista Bláhová v obecném významu chápe jako zpracování a následné tvůrčí předvedení konkrétního díla (jeho části) divákovi nebo posluchači.<sup>[8]</sup>

## **2.4 Cíle dramatické výchovy**

Cíle dramatické výchovy jsou definovány v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. Na základě Rámcového vzdělávacího programu je zpracováván Školní vzdělávací program každé školy. Cílem výuky dramatické výchovy je naučit základní prvky a postupy dramatické výchovy, umět se vyjadřovat, zaujímat postoje a názory, projevovat svoje pocity a emoce.

Eva Machková popisuje cíl následujícím způsobem: *Cíl znamená rozhodnout se, co je prioritou, co lze odložit na jindy či vůbec vynechat, popřípadě co ponechat náhodě a všeobecnému působení zvolených metod a témat.*<sup>16</sup> Dále pak uvádí, že *formulace cíle umožňuje zpětnou vazbu, tedy srovnání toho, co bylo zamýšleno, s tím, co skutečně nastalo.*<sup>17</sup> Definuje pak další cíle v různých rovinách:

### **Dramatická rovina**

Dovednost v dramatické oblasti.

Dovednost v dramatických aktivitách a divadle.

### **Sociální rovina**

Struktura skupiny a její dynamika.

Vztahy ve skupině a kooperace.

Poznávání života, světa, lidí.

### **Osobní rovina**

Psychické funkce, schopnosti, motivace, zájmy, hodnotový žebříček, postoje.<sup>18</sup>

---

<sup>16</sup> MACHKOVÁ, E. *Jak se učí dramatická výchova*. Praha: AMU, 2007, str. 38.

<sup>17</sup> Tamtéž, str. 34.

<sup>18</sup> MACHKOVÁ, E. *Jak se učí dramatická výchova*. Praha: AMU, 2007, str. 35.

### 3. Zážitková pedagogika

Žijeme ve světě, který se velice rychle mění. Nové technologie nabízejí dosud nevídané možnosti v mnoha oblastech lidské činnosti. Ovlivňují tak nejen naši každodenní práci, ale vytvářejí také nové profese a nový styl práce. Stále větší množství informací, které každý z nás musí denně zpracovávat, jsou mnohdy velkou zátěží. V tomto tlaku se vytrácí osobní komunikace mezi lidmi. Důsledkem jsou narušené vzájemné mezilidské vztahy, nedorozumění a stres. Tyto zátěže mají vliv na celkový zdravotní stav člověka v oblasti tělesné, duševní a duchovní.

Jednou z alternativ jak naložit se svým životem je konzumní způsob života, užívání si komfortu a materiálního uspokojení našich potřeb. Tato alternativa je nám stále velice sofistikovaně a intenzívně nabízena. To vše ovlivňuje náš postoj k informacím, vzdělávání i problémům kolem nás, který se stává čím dál častěji lhostejným a pasivním. Tato pasivita se projevuje také v oblasti vzdělávání a trávení volného času.

Stále více laiků a odborníků na tento stav reagují a hledají různé způsoby, jak se s touto situací efektivně vypořádat a omezit negativní trendy, které produkuje konzumní způsob života. Jednou z možností jak čelit těmto trendům je smysluplné a hodnotné využití volného času. K tomu nám významným způsobem pomůže dynamicky se rozvíjející obor – zážitková pedagogika, která pracuje se zkušeností, prožitkem a zážitkem. Disponuje s dostatkem podnětů a stimulů, které této vědecké disciplíně přidávají na atraktivitě a oblíbenosti ji používat v procesu výchovy a vzdělávání.

*Základním principem zážitkové pedagogiky je ve všech případech využití reálného prožitku k výchově a vzdělávání. To, v čem se jednotlivé přístupy a projevy zážitkové pedagogiky liší, je způsob navození a zpracování zážitku. Hledání nejvhodnějších způsobů se pak odvíjí především od toho, pro koho a jakým pedagogickým cílům je program určen.<sup>19</sup>*

#### 3.1 Co je zážitková pedagogika

Se zážitkovou pedagogikou se ve výchově a vzdělávání dá velmi efektivně a úspěšně pracovat. Stává se nedílnou součástí výchovy a vzdělávání při volnočasových aktivitách. Definovat pojem zážitková pedagogika není jednoduché. Někteří autoři vnímají zážitkovou pedagogiku spíše jako **koncepci**, další jako **metodu** a objevují se i názory, že se jedná o

---

<sup>19</sup> SVOZILOVÁ, P. *Možnosti tu jsou*. Gymnasion. 2004, č. 1, str. 24.

**pedagogický směr.** U mnoha definic se setkáme s výrazem **zkušenost**. Hartl ji definuje jako *každý duševní jev, který jedinec prožívá (vnímání, myšlení, představivost), vždy vnitřní, subjektivní, citově provázaný, zdroj osobní zkušenosti, hromadí se celý život a skládá jedinečné duševní bohatství každého člověka.*<sup>20</sup>

Jirásek popisuje zážitkovou pedagogiku jako *teoretické postižení a analýzy takových výchovných procesů, které pracují s navozováním, rozbořením a reflexí prožitkových událostí za účelem získání zkušeností přenositelných do dalšího života. Cíle těchto výchovných prostředků mohou být vytyčovány a dosahovány v různorodém prostředí (školním i mimoškolním, přírodním i kulturním), v rozmanitých sociálních skupinách (diferencovaných věkem, sociálním statutem, profesním postavením či dalšími demografickými faktory) a naplňovány nejrůznějšími prostředky (hrami všech typů, modelovými situacemi, dramatickými dílnami, besedami a diskusemi, fyzicky i psychicky náročnými výzvnovými situacemi, sebepoznávacími i k týmové spolupráci směřujícími aktivitami).*<sup>21</sup>

Pro zážitkovou pedagogiku je prožitek prostředkem, ne cílem. *Cílem je starořecký ideál – všestranný rozvoj k harmonii směřující osobnosti.*<sup>22</sup> Másilka ve své práci konstatuje, že zážitková pedagogika je *koncepte užívající jako prostředek autentický prožitek, se kterým dále pracuje, ve smyslu vyvolání budoucích výchovných změn jedince.*<sup>23</sup>

### 3.2 Hlavní pilíře zážitkové pedagogiky

Pro zážitkovou pedagogiku je stěžejním činitelem zážitek jako prostředek ke zkušenosti. Jirásek k tomu dodává: *Pro zážitkovou pedagogiku je typické zakotvení prožitku do jeho širších souvislostí. (...) Tedy nejenom vyvolání. Ale především znalost cílů navozování prožitkových situací, zpracování prožitku a jeho převedení do zkušenosti, jež může být opět využita.*<sup>24</sup> Hanuš a Chytilová ve své publikaci uvádějí následující: *česká zážitková pedagogika zdůrazňuje především prožitek, zážitek a zkušenost.*<sup>25</sup>

---

<sup>20</sup> HARTL, P., HARTLOVÁ H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000, str. 701,461.

<sup>21</sup> JIRÁSEK, I. *Vymezení pojmu zážitková pedagogika*. Gymnasion. 2004, č. 1, str. 14–15.

<sup>22</sup> JIRÁSEK, I. *Vymezení pojmu zážitková pedagogika*. Gymnasion. 2004, č. 1, str. 14–15.

<sup>23</sup> MÁSILKA, D. *Zážitková pedagogika*. Diplomová práce. Olomouc: FTK UP, 2003, str. 12.

<sup>24</sup> JIRÁSEK, I. *Vymezení pojmu zážitková pedagogika*. Gymnasion. 2004, č. 1, str.14–15.

<sup>25</sup> HANUŠ, R., CHYTILOVÁ, L. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada, 2009, str. 12.

**Prožitek** – *psychický jev charakterizovaný proudem vědomí každého více či méně uvědomovaného duševního obsahu, je přísně individuální, těžko sdělitelný.*<sup>26</sup> *Prožitek je určitá událost nebo prožití něčeho uceleného, co nám v proudu prožívání zřetelně vystává díky zvláštní intenzitě, obsahovosti nebo zvláštnosti. Prožitek se většinou odlišuje od zážitků běžného dne a znamená pro prožívajícího něco opravdu zvláštního.*<sup>27</sup> Z výše vysvětleného pojmu je možno jako znaky prožitku chápat jeho individualnost, jedinečnost a nenahraditelnost, protože je prožíván odlišně a nelze jej zaměnit za jiný, včetně jeho obsahu. Jirásek definuje prožitek jako souhrn komplexnosti, verbální nepřenositelnosti, nedefinovatelnosti, jedinečnosti a intence.<sup>[20]</sup>

Podle Jirásky je možno definovat prožitek jako právě prožívanou aktivitu. Po jejím uplynutí se stává zážitkem, ke kterému se ubírají naše vzpomínky a ke kterému se můžeme opět vrátet.

**Zážitek** – *v sobě obsahuje současně uskutečněné prožitky (emoční náboj ze situace a jednání) a zvnitřněné zkušenosti (proces uvědomění a zvnitřnění).*<sup>28</sup> *Zážitek (experience) obsahuje vše, co se děje pod povrchem organismu v jakýkoli daný moment a co je potenciálně přístupné uvědomění. Obsahuje děje, které si člověk neuvědomuje, ale i všechny jevy, které jsou ve vědomí.*<sup>29</sup> Zážitek a prožitek jsou spojené nádoby. Jeden bez druhého nemohou existovat. Pokud se snažíme tyto dva pojmy co nejprecizněji definovat tak, aby nesplynuly v jeden výraz, je důležité vnímat časovou posloupnost a souvislost obou pojmů. Z použitých publikací několika autorů je patrný rozdíl v definicích tohoto pojmu. Nemusí se v tom spatřovat pouze rozdíly, ale může to být vnímáno jako rozšíření a obohacení pohledu pro vymezení definice tohoto pojmu.

**Zkušenost** – *aktivita sama však není cílem, ale prostředkem. Následná řízená debata nad výsledky i chováním skupiny v průběhu řešení úkolů (review, debriefing) podporuje proces sebepoznání a pomáhá převést konkrétní zážitek do polohy zkušenosti.*<sup>30</sup> *Zkušenost je výsledný otisk, který má v každém jedinci jinou dimenzi, a především je to výsledek procesů*

---

<sup>26</sup> JIRÁSEK, I. Vymezení pojmu zážitková pedagogika. Gymnasion. 2004, č. 1, str. 14–15.

<sup>27</sup> NEUMAN, J a kol. Překážkové dráhy, lezecké stěny a výchova prožitkem. Praha: Portál, 1999, str. 34.

<sup>28</sup> HANUŠ, R., CHYTILOVÁ, L. Zážitkově pedagogické učení. Praha: Grada, 2009, str. 12, 89, 88.

<sup>29</sup> Tamtéž.

<sup>30</sup> HANUŠ, R., CHYTILOVÁ, L. Zážitkově pedagogické učení. Praha: Grada, 2009, str. 12, 89, 88.

*uvědomování a jednání ze situací, které měly značnou emoční působivost, velkou emoční hodnotu.*<sup>31</sup>

Hlavními pilíři zážitkové pedagogiky jsou prožitek, zážitek a zkušenost. Cílem je získání trvalé podoby prožité události nebo aktivity, tedy zážitku. Použitím v dalších obdobných situacích dochází k obohacení o nové zkušenosti.

### 3.3 Zpětná vazba

Zpětná vazba je nezbytnou součástí jakékoli lidské činnosti. Umožňuje nám zmapovat činnosti a aktivity, které mají pozitivní ohlas a které byly úspěšné. Získávají se informace o tom, co se nepovedlo a kde se naskytá potenciál k dalšímu zlepšování a rozvoji. Potenciál, který s sebou zpětná vazba nese, by neměl být promarněn, a s veškerými informacemi takto získanými by se mělo důsledně pracovat. Reitmajerová a Broumová ve své publikaci definují zpětnou vazbu jako *informaci upozorňující na to, zda chování nějakého systému je nebo není na žádoucí cestě. Přeloženo a zjednodušeno – jde o informaci poskytující náhled na vnější projevy (nejen) živoucích bytostí.*<sup>32</sup>

V odborné literatuře se můžeme setkat s výrazy *reflection, debriefing, reviewing*. Jeden z nejčastěji užívaných výrazů je právě **debriefing**. Jedná se o *řízené zpracování předchozího zážitku pomocí otázek v arteterapii a různých formách skupinové terapie a také terapeutem řízený rozhovor s cílem pomoci zpracovat předchozí zkušenost.*<sup>33, 34</sup>

Zpracováním zážitku se dostaneme k prožitku. Dalším užívaným pojmem je **reflexe**. *Je považována za určující prvek procesu učení.*<sup>35</sup> Jedná se o *řízený proces hodnocení aktivity, který využívá informací zpětné vazby k hledání širších souvislostí a významů.*<sup>36</sup> Dalším

---

<sup>31</sup> ŠIFFELOVÁ, D. *Rogersovská psychoterapie pro 21. století*. Vybraná témata z historie a současnosti. Praha: Grada, 2010, str. 46.

<sup>32</sup> REITMAYEROVÁ, E., BROUMOVÁ, V. *Cílená zpětná vazba*. Metody pro vedoucí skupin a učitele. Praha: Portál, 2007, str. 12.

<sup>33</sup> HANUŠ, R., CHYTILOVÁ, L. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada, 2009, str. 12, 89, 88.

<sup>34</sup> HARTL, P., HARTLOVÁ H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000, str. 97, 502.

<sup>35</sup> REITMAYEROVÁ, E., BROUMOVÁ, V. *Cílená zpětná vazba*. Metody pro vedoucí skupin a učitele. Praha: Portál, 2007, str. 12.

<sup>36</sup> REITMAYEROVÁ, E., BROUMOVÁ, V. *Cílená zpětná vazba*. Metody pro vedoucí skupin a učitele. Praha: Portál, 2007, str. 12.

pojmem je výraz **review**. Tento výraz je možno přeložit jako přezkoumání, zhodnocení nebo ohlédnutí se.

Podle různých autorů lze vnímat zpětnou vazbu jako součást jednosměrného procesu popisu supervize pracovních skupin nebo týmů.

Reitmayerová a Broumová rozvíjejí pojem **cílená zpětná vazba** jako smysluplný, efektivní a přínosný proces. *Tento proces pomáhá člověku si zpětnovazební informace nejen uvědomit, ale také zpracovat a aplikovat na jeho chování v budoucích, typově podobných případech. Přitom platí, že ne vždy musí nutně dojít k plánu do budoucna. Proces může být zastaven v každém jeho okamžiku podle toho, co je pro konkrétní skupinu účastníků zpětnovazebního sezení v danou chvíli nejpříhodnější. To, že se účastníci nedozvědí něco, co se dozvědět měli, je lepší než ztratit jejich zájem o zpětnovazební proces jako takový nebo o předchozí aktivitu.*<sup>37</sup> V tomto kontextu autorky vymezují cílenou zpětnou vazbu následujícími třemi ději:

- Formulování a vyjadřování prožitků spjatých s okolím, a to formou postřehů, myšlenek a pocitů.
- Přijímání prožitků formulovaných okolím a jejich následné zpracování.
- Formulování a vyjadřování prožitků spjatých se sebou samým.

Jaký tedy má podle Reitmayerové a Broumové význam cílená zpětná vazba? Co nám může umožnit a čím nesmí být?

Cílená zpětná vazba **umožňuje**:

- Sdílení pocitů a zážitků
- Zacílení pozornosti určitým směrem
- Uskutečnění reflexe a sebereflexe
- Zachycení hlavních momentů a jejich pojmenování

---

<sup>37</sup> REITMAYEROVÁ, E., BROUMOVÁ, V. *Cílená zpětná vazba*. Metody pro vedoucí skupin a učitele. Praha: Portál, 2007, str. 13-14.



- Uchování zkušeností, emocí i dojmů a jejich přenesení do budoucna
- Zmapování různorodosti v řešení problémů
- Plánování vývoje jedince na základě prožitých individuálních zkušeností
- Zviditelnění latentních (dlouhotrvajících) problémů bez ambice je vyřešit

Cílená vazba **nesmí být**:

- Přednáškou na jakékoli téma
- Stereotypním zážitkem
- Diskuzí instruktorů mezi sebou
- Mělkým rozbořem kvalit předchozí aktivity (anketa líbilo – nelíbilo)
- Hodnocení technického provedení předchozí aktivity nebo přímo cílené zpětné vazby
- Diskuzí vnucující jediné schéma či model vysvětlení určitého jevu nebo chování
- Individuální psychoterapií<sup>38</sup>

Cílená zpětná vazba je nástrojem, který pomáhá chápat chování lidí, se kterými je člověk v kontaktu. Napomáhá poznat sám sebe. Informace získané zpětnou vazbou pak mohou být základem pro korekci žádoucím směrem ke chtěným změnám. Důsledkem může být srozumitelnější společný zážitek.

### 3.4 Zkušenostní učení

Schola Ludus (Škola hrou, Škola na jevišti) **Jana Amose Komenského** (1592–1670) je stále zdrojem a studnicí inspirací. Jeho pojetí divadelní hry zanechalo mimořádný vliv pro další rozvoj využití divadla v pedagogické výchově. Hlavním přínosem bylo odlišení školní hry od divadelního umění. V roce 1640 na bratrském gymnáziu v polském Lešně uvedl se svými studenty svoji první hru Diogena.

---

<sup>38</sup> REITMAYEROVÁ, E., BROUMOVÁ, V. *Cílená zpětná vazba*. Metody pro vedoucí skupin a učitele. Praha: Portál, 2007, str. 13-14.

O mnoho let později americký filozof, pedagog a psycholog **John Dewey** (1859–1952) se v rámci svých odborných zájmů zabýval, kromě jiného, rolí žáka v procesu výuky. To, co zastával a o čem byl přesvědčen, vyjadřuje volně parafrázovaná polemika *K čemu je zisk hromady informací ze zeměpisu, dějepisu, nač bezchybné osvojení čtení a psaní, pokud během tohoto procesu jedinec přijde o schopnost ocenit smysluplnost věcí a uvědomit si hodnoty, s nimiž se tyto věci pojí? K čemu je taková výuka, při níž žák ztrácí schopnost zúročit zkušenost ze svých zážitků, přijde o chuť aplikovat to, co se naučil?*<sup>39</sup> Jeho názory a vliv měly zásadní význam pro rozvoj projektového vyučování na amerických školách. Týmová práce při řešení konkrétního projektu (tématu) získala velkou oblibu. Pro úspěšné zvládnutí úkolu je nezbytná vzájemná komunikace ve skupině, diskuze, hledání východisek a závěrečná obhajoba celého projektu. Skupinová práce na projektu se mnohdy neobejde bez konfliktů a špatné komunikace.<sup>[10]</sup>

Pro úspěšné zvládnutí těchto problémů vyplývajících ze vzájemného nedorozumění a nepochopení je žádoucí získání potřebných schopností je překonat.

Průkopníkem v řešení konfliktů ve skupině byl německý psycholog **Kurt Lewin** (1890–1947), který od roku 1933 působil ve Spojených státech amerických. Do té doby byli psychologové zaměřeni na řešení problémů jednotlivce. Kurt Lewin založil *Centrum pro výzkum skupinové dynamiky*. Zkoumal procesy probíhající ve skupině. Snažil se sledovat jejich průběh, pojmenovat je, nacházet řešení a vyhodnocovat výsledky diskuzí. Kurt Lewin tak objevil *feedback* – zpětnou vazbu. Tímto termínem pak označoval sledování vlivu skupinového dění na jednotlivce. Lewin upozoroval, že na efektivitě zpětné vazby se pozitivně podílí minimální časový odstup od ukončené aktivity a také zapojení všech členů sledované skupiny.<sup>40</sup>

Na výzkum a práci Johna Deweyho a Kurta Lewina navazuje americký psycholog **David Kolb** (1939). Kolb ve svém modelu popisuje zážitek, vnímání, poznání a chování. Představme si jednoduchý popis Kolbova modelu:

**1. Konkrétní aktivita** – konkrétní zkušenost, účastník prožívá, výsledek je prožitek.

---

<sup>39</sup> REITMAYEROVÁ, E., BROUMOVÁ, V. *Cílená zpětná vazba*. Metody pro vedoucí skupin a učitele. Praha: Portál, 2007, str. 17–18.

<sup>40</sup> Tamtéž.

2. **Ohlédnutí a reflexe** – aktivní přemýšlení, účastník vnímá, přemýšlí o prožitku, výsledkem je pojmenování jednotlivých součástí prožitku, situace.
3. **Zobecnění** – účastník přemýšlí, generalizuje na základě předchozích zkušeností, hledá, co by bylo vhodné v budoucí zkušenosti zopakovat a čeho se vyvarovat, zajímá se o příčiny, výsledkem je formulace možných změn.
4. **Aktivní zkoušení** – experimentování, účastník koná, prožívá nové situace, obohacuje si zkušenost – cyklus začíná od začátku.<sup>[14], [39]</sup>

Kolbův model zkušenostního učení má velkou oblibu pro svoji jednoduchost a názornost, proto je v praxi stále využíván. K jednotlivým stupňům modelu je možno si přiřadit jednoduché otázky.

- Ohlédnutí a reflexe – Jak se splnil obsah zadání?
- Zobecnění – Co se udělalo dobře a co špatně?
- Aktivní zkoušení – Jak se bude postupovat příště?
- Konkrétní zkušenost – Jak bude vypadat nová kvalita dalšího cyklu?

Tyto otázky skýtají možnost mnoha odpovědí, ale především aktivit. Cílovým řešením nejsou diskuze, ale aktivita.

## 4. Křesťanský volnočasový klub

### 4.1 Co je křesťanský volnočasový klub

Jednou z důležitých aktivit křesťanských denominací, řeholních řádů a kongregací, je péče o výchovu, vzdělávání a naplňování volného času dětí a mládeže. V České republice tyto aktivity fungovaly již před rokem 1989. Po sametové revoluci došlo k velkému rozvoji práce s dětmi a mládeží v celém tomto spektru. V mnoha případech se jedná nejen o práci výchovnou a vzdělávací, ale také sociální s cílem pomoci integrovat do společnosti děti a mládež v různých ohledech znevýhodněných.

Kongregace Salesiánů je mezi veřejností poměrně dobře známá. Díky prof. Bendlovi a jeho výuce sociální pedagogiky je kongregace popularizovaná mezi studenty Pedagogické fakulty UK v Praze. Je ale mnoho dalších křesťanských organizací, které věnují své aktivity práci s dětmi a dospívající mládeží. V krátkém výčtu uvádím pouze některé organizace s celorepublikovou, případně mezinárodní působností, bez ohledu na to, jaký církevní subjekt je provozuje.

- **Dětská misie** – mezinárodní organizace, která se věnuje práci s dětmi, pořádá mnoho akcí pro děti a dospívající mládež. Pomáhá zakládat kluby, které se pak této práci věnují. Je součástí mezinárodního svazku Child Evangelism Fellowship Inc.(CEF), která prostřednictvím svých pracovníků a mnoha dobrovolníků působí ve 192 zemích světa (z celkového počtu 207).<sup>[9]</sup>
- **Teen Challenge** – je mezinárodní organizace zabývající se prevencí a péčí o děti a mladé lidi, kteří jsou v zajetí různých závislostí, lží a beznaděje. Pomáhá jim projít procesem, který má za cíl je vrátit a naučit fungovat ve společnosti. K tomuto cíli nabízí mnoho programů a služeb, jak těmto lidem pomoci. Zakladatelem této mezinárodní křesťanské organizace je David Wilkerson.<sup>[44]</sup>
- **Salesiáni Dona Bosca** – cílem výchovy zakladatele salesiánů bylo vychovat dobré křesťany a čestné občany. Tato kongregace se věnuje výchově a vzdělávání dětí a mládeže z celého spektra sociokulturního prostředí. Působí ve farnostech, školách, divadlech i na prázdninových pobytech dětí. Do práce se zapojuje velké množství dobrovolníků. Působí ve více než 132 zemích.<sup>[40]</sup>

- **Orel** – cílem této křesťanské organizace jsou různé sportovní činnosti. Kromě nich se věnuje Orel také kultuře. V současné době mnoho orelských jednot má ochotnické divadelní nebo pěvecké soubory. Snahou při pravidelných činnostech v orelských jednotách a župách je ukázat, co znamená žít podle křesťanských hodnot v každodenním životě i ve sportu. Aktuálně má 17 tisíc členů v téměř 250 jednotách. Jeho působnost je na celém území České republiky ve 23 župách.<sup>[36]</sup>
- **YMCA** – křesťanské sdružení mladých lidí, které usiluje o harmonický rozvoj člověka, jeho duše, ducha a těla. Je otevřena všem lidem bez rozdílu rasy, pohlaví náboženského vyznání, sociálního postavení, fyzických i duševních schopností. Pracuje ve 119 zemích světa a má přes 58 milionů členů, z toho v České republice 3 569 členů (stav k 30.11.2015).<sup>[49]</sup>

Kromě výše uvedených organizací se většina sborů nebo farností věnuje dětem a mládeži v různých věkových skupinách. Tyto dětské a mládežnické skupiny pracují na principu podobném jako např. Skaut. Nedílnou součástí těchto volnočasových klubů je výuka biblické dějeproy s cílem vést děti ke křesťanskému způsobu života, který by uplatňovaly také ve svém občanském životě. Práce jednotlivých volnočasových klubů se může velmi lišit, především v nevyukových oblastech. Záleží především na zájmu dětí, zda se bude jednat o sportovní, přírodovědní nebo rukodělnou náplň. Nezanedbatelnou roli zde hrají personální a materiální podmínky pro tuto práci. Jedná se převážně o dobrovolnickou práci, která je podporována dobrovolnými dary pro zajištění a fungování těchto volnočasových klubů.

## 4.2 Jaké jsou principy a zásady práce v klubu

Základním prostředkem vzdělávání a výchovy v křesťanském volnočasovém klubu je Bible. Je možno se setkat i s jinými výrazy pro tuto knihu. Pro příklad uvádím jen několik dalších pojmenování – Kniha knih, Písmo nebo Boží slovo. V krátkém výčtu jsou charakterizovány základní informace o této knize:

- Skládá se ze dvou oddílů a obsahuje 66 knih.
- Starý zákon má 39 knih a byl napsán v hebrejštině, jen malá jeho část v aramejštině.
- Nový zákon má 27 knih a byl napsán v řečtině.
- Napsána byla postupně více než čtyřiceti autory a její vznik se datuje během asi 1 500 let.

- První Bible byla vytištěna na Gutenbergově tiskařském stroji v roce 1456.
- Bible nebo její části byly přeloženy do více jak 2 500 jazyků nebo nářečí.
- Je nejvydávanější a nejčtenější knihou v dějinách lidstva.<sup>[11]</sup>

Po staletí stále zůstává učebnicí duchovních a morálních hodnot ve společnosti. Byla zdrojem pro formulování společenských, politických, právních a sociálních řádů. Stala se inspirací pro tvorbu uměleckých děl a ovlivnila architekty a stavitele mnoha staveb.

**Správná práce s biblickým textem** – výkladem neboli exegezí textu je sledována výkladová linka, která zohledňuje obsahový, historický, kulturní, politický a literární kontext jednotlivé lekce. Pro úspěšné zvládnutí exegeze je zapotřebí pozorně číst text a naučit se klást správné otázky. Jedná se o dva základní druhy otázek týkající se kontextu a obsahu. **Exegeze** má svůj původ v řeckém *exégésis* (výklad, vedení). Fee a Stuart chápou tento pojem takto: *exegeze je pečlivé, systematické studium Písma, jehož cílem je najít původní zamýšlený význam. V zásadě se tento úkol týká historie. Je to snaha slyšet Boží slovo tak, jak ho měli slyšet jeho původní příjemci, zjistit, co bylo původním záměrem biblického textu.*<sup>41</sup> Nedílnou součástí interpretace biblického textu je **hermeneutika**. Toto slovo pochází z řeckého *herméneuein*. Přesné definování toho pojmu není ale jednoduché. Hroch přikládá hermeneutice následující významy:

1. Umění významové interpretace textů.
2. Proces, jehož pomocí lze zjistit hledisko, které podmiňuje postoj mluvčího k předmětu rozhovoru.
3. Nauka o předpokladech a fenomenologii rozumění (chápání).
4. Metoda rozumění, tj. hermeneutický kruh: od celku k části, od části k celku.
5. Teorie zdůvodňování procesu rozumění.
6. Filosofická metoda rozumění lidskému bytí a bytí vůbec jakožto základ veškerého poznání.<sup>42</sup>

---

<sup>41</sup> FEE, G. D., STUART, D. *Jak číst Bibli s porozuměním*. Praha: Návrat domů, 1997, str. 18.

<sup>42</sup> HROCH, J. *Filozofická hermeneutika v dějinách a současnosti*. Vyd. 1. Brno: MU, 1997, str. 12.

Fee a Stuart vykládají pojem hermeneutika následovně: *označuje hledání starověkých textů pro dnešní dobu. V této knize ho budeme používat výhradně takto, při kladení otázek týkajících se významu Bible – tady a teď. Koneckonců nás k Bibli přivádí především právě její význam pro naši dnešní situaci.*<sup>43</sup>

Význam pojmu hermeneutika autorů Feea a Stuarta je mi velice blízký a srozumitelný. Hermeneutiku vnímám jako aplikaci principů myšlení a chování vycházející z biblické dějeproy a křesťanského pohledu na svět do běžného života, s cílem naučit člověka tentýž význam chápat v nových nebo odlišných kontextech naší současnosti. Pochopení a především osvojení si těchto principů již v době dospívání může být významnou pomocí pro orientaci v tomto velmi rozkolísaném světě a v neposlední řadě také pro řešení různých problémů a situací, do kterých se každý člověk během svého života dostane a které ho potkají. V těchto souvislostech vnímám křesťanství jako náboženství, které vychází ze zdí katedrál, kostelů a modliteben, stává se možnou alternativou pro život každého člověka. Křesťanství je možné vnímat v oblasti vztahové, jak ve vertikálním, tak i v horizontálním směru. Pokud tyto dva směry graficky spojíme, zobrazí se kříž. Ten je jedním ze symbolů křesťanství.

Na základě křesťanské výchovy a vzdělávání jsou očekávány následující kompetence:

- Odpovědnost za vlastní život a jeho smysluplné prožití.
- Odpovědnost za svoji rodinu a přátele.
- Připravenost a ochota pomoci podle svých možností a schopností lidem v nouzi, nemocným, opuštěným a trpícím.
- Užívat svých dovedností a schopností k ochraně životního prostředí a odpovědně zacházet s přírodními zdroji.
- Nebýt lhostejný a pasivní ke společnosti a jejím problémům.
- Pokud je to možné, vytvářet obohacující, vzájemně vyvážené mezilidské vztahy při respektování osobní svobody, názorů a postojů.

Oblast vzájemných mezilidských vztahů má obrovský přesah do dnešního tak neklidného a hekticky rozvíjejícího se světa. Vzájemné mezilidské vztahy začínají v rodinách mezi partnery, sourozenci, škole a v zaměstnání. Tyto vztahy procházejí mnohdy obtížnými a

---

<sup>43</sup> FEE, G. D., STUART, D. *Jak číst Bibli s porozuměním*. Praha: Návrat domů, 1997, str. 23–24.

složitými obdobími. Laici i odborníci různých vědních oborů se snaží na negativní trendy v této oblasti adekvátně reagovat a hledat uspokojivá řešení. Zvláštní kapitolou jsou tzv. mezinárodní vztahy, kde vzájemné dohody, sbližování názorů a postojů na konkrétní témata a problémy bývá obzvlášť složité.

Přes veškeré dobře míněné snahy o změnu této situace z okruhu odborníků, politiků a různých institucí, jsem přesvědčen, že přispět ke zlepšení nebo také ke změně tohoto stavu může každý z nás svým rozhodnutím a aktivním přístupem. Vždy ale záleží na pohnutkách, které nás k těmto změnám vedou.

V Bibli se velmi často setkáváme s podobenstvími, a to jak ve Starém, tak v Novém zákoně. Podobenství ve formě příběhů mají funkci prostředku, který si klade za cíl vyvolat odezvu ze strany posluchačů. Jsou sdělována, aby oslovila a upoutala posluchače, zastavila je v jejich vlastním jednání nebo je přiměla k nějaké reakci. Tyto příběhy mohou mít kontexty sdělené i nesdělené. Mnohdy se může jednat o příběh s více vrstvami, časovými i dobovými. Hermeneutickým úkolem je *jak význam a náboj podobenství prožít znovu v dnešní době a v naší vlastní situaci?*<sup>44</sup>

Biblické příběhy mohou vyvolat rozmanité ohlasy. Tyto reakce jsou mnohdy ovlivněny životem a vlastními zkušenostmi posluchače. Mnozí se v těchto příbězích poznávají nebo mají příklady ze svého okolí. Posluchači jsou ovlivněni sociokulturním prostředím, aktuálními zvyklostmi a obecně přijímanými normami, které se během vývoje lidské společnosti mohou v určitých oblastech významně měnit.

---

<sup>44</sup> FEE, G. D., STUART, D. *Jak číst Bibli s porozuměním*. Praha: Návrat domů, 1997, str. 125.



## Praktická část

### 5. Volnočasový projekt

V praktické části představuji lekce pro volnočasovou aktivitu ve smíšené skupině dětí ve věku 8–13 let. Podmínkou pro přípravu každé lekce je zohlednění, zda děti příběh již alespoň částečně znají, nebo se s ním setkávají poprvé. Každá lekce má vlastní přípravu, kde jsou definovány cíle a dramaturgie. Vyučující nikdy přesně neví, v jakém věkovém složení se skupina sejde, a tak se musí operativně přizpůsobit tomuto složení.

Příběh, který je dětem velmi dobře znám, je obvykle nejprve zadán jako hra v roli. Děti mohou ztvárnit dialog hlavních postav lekce tak, aby rozhovor vedly podle vlastních představ. V momentu před vyústěním zápletky vyučující hru zastaví a společně s dětmi řeší možná východiska a řešení situace. Aktuálně se reaguje na konkrétní zkušenosti dětí s touto situací. Pokud se otevře nějaký problém, který děti mají, a je potřeba o něm společně hovořit, program dále pokračuje zacílením k řešení toho problému. Lekce se rozdělí a na příštím setkání se pokračuje dále ve výkladu.

Další způsob výkladu lekce začíná přečtením konkrétního příběhu. Součástí přečteného textu lekce je zasazení příběhu do rámcového kontextu, který může objasnit situaci života tehdejších křesťanů nebo se může jednat o symbolický příběh, který vyjadřuje zkušenosti např. křesťanů žijících v otroctví. Následně mají děti prostor k vyjádření, co ony samy v příběhu sledují a co je nejvíce zaujalo. Pokud se objeví něco důležitého, co děti oslovilo, pak se tato lekce může zúžit na jedno téma a na další lekci pokračovat v rozvinutí potencionálních témat.

Neverbálním způsobem vyjádření přečteného příběhu může být kresba obrázku, ve kterém děti mohou zobrazit to, co je na příběhu nejvíce zaujalo. Následné rozhovory s dětmi nad jejich kresbami mohou vést celou skupinu k tématům, která děti zajímají a jsou pro ně aktuální.

Cílem každé lekce je nechat děti individuálně reagovat na příběh a dát jim svobodu ho sledovat tak, jak ony samy chtějí. Nechat děti samostatně přemýšlet, hledat a navrhnout vlastní řešení a východiska. Umožnit jim, aby se kreativním způsobem učily a vnímaly daný příběh. Následně pak ověřovat, zda navrhovaná řešení a východiska jsou aplikovatelná v životě a pokud ano, tak proč, a pokud ne, tak hledat příčiny a důvody, které brání v jejich aplikaci. Před ukončením lekce je nutné dbát na to, aby se našlo realizovatelné řešení. Jediné

otázky, které si děti po ukončení lekce odnášejí, souvisí s dalším pokračováním příběhu, případně s jeho další zápletkou, gradací a vyústěním.

Biblické podobenství (příběh) je možno vykládat z různých úhlů pohledu, jeho hloubky, poselství i aplikace pro aktuální situaci. Je možné klást důrazy teologické, filozofické, etické, mravní nebo morální. Tato práce si nečiní nárok na vyčerpávající zpracování textu, ale pouze v úzkém směru navrhnout některá možná řešení vyplývající z příběhu a jejich využití v běžném životě.

Jednotlivé lekce tohoto projektu mohou být realizovány nezávisle na sobě v různém časovém období podle možností volnočasového klubu. Základem každé jednotlivé lekce je vždy konkrétní biblický text, na kterém se staví cíle a dramaturgie. Inspirací pro stanovení cílů a dramaturgie jednotlivých lekcí byl **I. Baldermann**, který ve své publikaci *Úvod do biblické didaktiky* zmiňuje termín *bibliodrama*. *V bibliodramatu se rozehrání konfliktu stalo metodou, která nám zpřístupňuje netušené hlubiny textu. Mezi dramaturgicky založeným vyučovacím rozhovorem a bibliodramatem existují poměrně hladké přechody.*<sup>45</sup> Při práci s biblickým textem lze použít různé překlady, které umožňují upozornit na rozmanitost českého jazyka i pochopení rozdílů v jednotlivých překladech Bible. V této práci je citován Český ekumenický překlad. Součástí přípravy je využití výkladových a dalších odborných teologických textů, které uvádím v seznamu použitých informačních zdrojů.

## 5.1 Vztah otce a syna

Příběh o marnotratném synovi

**Cíl lekce:** Vyjasnit a definovat vztah dítěte k otci a v zobecnění vůči rodičům.

**Dramaturgie:** Jedná se o velice známý příběh, proto před výkladem textu se zadá hra v roli pro dvě osoby. Děti budou pracovat s postavami příběhu ještě před jeho přečtením. Dostanou možnost ztvárnit rozhovor syna, který se vrací zpět domů se svým otcem. Jejich vnímání rozhovoru syna a otce bude jeden ze základních momentů, kam se bude ubírat následující část výkladu tohoto příběhu. Zasazení příběhu do aktuálního rámce jejich rodiny.

<sup>11</sup> Řekl také: „Jeden člověk měl dva syny.

<sup>12</sup> Ten mladší řekl otci: „Otče, dej mi díl majetku, který na mne připadá.“ On jim rozdělil své jmění.

<sup>13</sup> Po nemnoha dnech mladší syn všechno zpeněžil, odešel do daleké země a tam rozmařilým životem svůj majetek rozházel.

<sup>14</sup> A když už všechno utratil, nastal v té zemi veliký hlad a on začal mít nouzi.

---

<sup>45</sup> BALDERMANN, I. *Úvod do biblické didaktiky*. Jihlava: Mlýn, 2004, str. 145.

<sup>15</sup>Šel a uchýtil se u jednoho občana té země; ten ho poslal na pole pást vepře.  
<sup>16</sup>A byl by si chtěl naplnit žaludek slupkami, které žrali vepři, ale ani ty nedostával.  
<sup>17</sup>Tu šel do sebe a řekl: „Jak mnoho nádeníků u mého otce má chleba nazbyt, a já tu hynu hladem!  
<sup>18</sup>Vstanu, půjdu k svému otci a řeknu mu: Otče, zhřešil jsem proti nebi i vůči tobě.  
<sup>19</sup>Nejsem už hoden nazývat se tvým synem; přijmi mne jako jednoho ze svých nádeníků.’  
<sup>20</sup>On vstal a šel k svému otci. Když ještě byl daleko, otec ho spatřil a hnut lítostí běžel k němu, objal ho a políbil.  
<sup>21</sup>Syn mu řekl: „Otče, zhřešil jsem proti nebi i vůči tobě. Nejsem už hoden nazývat se tvým synem.’  
<sup>22</sup>Ale otec rozkázal svým služebníkům: „Přineste ihned nejlepší oděv a oblečte ho; dejte mu na ruku prsten a obuv na nohy.  
<sup>23</sup>Přiveďte vykrmené tele, zabijte je, hodujme a buďme veselí,  
<sup>24</sup>protože tento můj syn byl mrtev, a zase žije, ztratil se, a je nalezen.’ A začali se veselit.  
<sup>25</sup>Starší syn byl právě na poli. Když se vracel a byl už blízko domu, uslyšel hudbu a tanec.  
<sup>26</sup>Zavolal si jednoho ze služebníků a ptal se ho, co to má znamenat.  
<sup>27</sup>On mu odpověděl: „Vrátil se tvůj bratr, a tvůj otec dal zabít vykrmené tele, že ho zase má doma živého a zdravého.’  
<sup>28</sup>On rozhněval se a nechtěl jít dovnitř. Otec vyšel a domlouval mu.  
<sup>29</sup>Ale on mu odpověděl: „Tolik let už ti sloužím a nikdy jsem neporušil žádný tvůj příkaz; a mně jsi nikdy nedal ani kůzle, abych se povесil se svými přáteli.  
<sup>30</sup>Ale když přišel tenhle tvůj syn, který s děvčkami prohýřil tvé jmění, dal jsi pro něho zabít vykrmené tele.’  
<sup>31</sup>On mu řekl: „Synu, ty jsi stále se mnou a všechno, co mám, je tvé.  
<sup>32</sup>Ale máme proč se veselit a radovat, poněvadž tento tvůj bratr byl mrtev, a zase žije, ztratil se, a je nalezen.’“  
(Lukáš 15,11–32)<sup>46</sup>

Odchod dětí z rodiny v určitém období je přirozený. V tomto příběhu odchází z domova jeden ze synů a požaduje svůj podíl na majetku. V kontextu dobovém a historickém se jedná o něco zcela nevídaného. Podíl na majetku mohl být rozdělen pouze a jedině v dědickém řízení. Požadavek o vyplacení podílu jiným způsobem znamenal, že žadatel považoval, v tomto případě svého otce, za mrtvého. To, že otec přistoupil na vyplacení podílu ještě před svou smrtí, bylo něco výjimečného. Otec nechtěl držet svého syna doma proti jeho vůli. Svým činem mu dal možnost se osamostatnit. Synovo osamostatnění mělo různé fáze. Dokud měl dostatek peněz, měl i mnoho tzv. přátel a kamarádů. Jak peníze mizely, mizeli i přátelé tohoto muže. Nakonec zůstal zcela bez prostředků i přátel. Přišel o všechno. Jeho snahou bylo získat nějakou část zpět, aby se mohl vrátit domů, alespoň s malou ctí. Ani tyto snahy nebyly naplněny. Mladý muž se dostal na úplné dno. *Šel a uchýtil se u jednoho občana té země; ten ho poslal na pole pást vepře (Lukáš 15,15).*<sup>47</sup> Stal se pasákem vepřů. V kontextu židovské společnosti je vepř vnímán jako nečisté zvíře, pro Žida tudíž něco naprosto nepřijatelného. V této situaci mladý muž závidí i žrádlo, které prasata mají, a vzpomíná na služebníky svého otce, kteří kromě jiného mají plné zabezpečení. K rozhodnutí vrátit se domů ale potřebuje odvalu. Jediné, s čím se chce vrátit, je myšlenka, že požádá svého otce, aby

<sup>46</sup> Bible. Praha: ÚCN, 1979, str. 839.

<sup>47</sup> Tamtéž.

mohl zastávat práci jeho služebníka. Domů se mu při pomyšlení na setkání s otcem nepřichází snadno. „Jaká bude jeho reakce?“ „Nevyžene mě pryč?“ „Když jsem rozházel majetek, který mě dal?“ Tyto a možná mnoho dalších otázek se honí hlavou tohoto mladého muže. Nemá ale vůbec tušení, jak celou tuto záležitost prožívá jeho otec. Je to otec, který miluje svého syna, bezpodmínečně. Jeho srdce je zarmoucené steskem po ztraceném synovi. Nevzdává se však naděje, že přijde okamžik, kdy tento syn najde opět cestu domů. Proto svého syna nepřestává vyhlížet. A ten den nastane. Vidí ho, jak se vrací domů. Neváhá a jde mu naproti s otevřenou náručí. Nejen, že ho přijímá zpět a vrací mu jeho původní postavení v podobě šatů a pečetního prstenu, ale vystrojí velkou hostinu na uvítanou. Pečetní prsten v té době znamenal obdobu dnešní platební karty.

Když se o této události dozvěděl druhý syn, nesdílel radost svého otce. Vyčetl mu, že pro něj takovou hostinu nikdy neuspořádal. Otec mu však připomněl, že vše, co je jeho, je i jeho – tohoto poslušného syna.

Vztažnými body tohoto podobenství jsou otec a jeho dva synové. Základními myšlenkami jsou odpuštění a s neskryvanou radostí přijetí ztraceného syna. Ti, kdo se považovali za spravedlivé, sami sebe odhalují jako nespravedliví, pokud nesdílejí radost otce a ztraceného syna. V tomto ohledu nezapomínejme na kulturní zvyky a historický kontext, ve kterém se příběh odehrává.

### **Reflexe, zpětná vazba:**

1. Co se v příběhu důležitého stalo?
2. Nemělo by se toto podobenství jmenovat Dva ztracení synové, pokud ano, tak proč?
3. Jak se asi cítil mladší bratr, když se vracel zpět domů?
4. Jak se asi cítil starší bratr, když se dozvěděl, že jeho mladší bratr se vrátil domů?
5. Proč byl mladší syn považán za „mrtvého,“ když pozbyl svůj majetek?
6. Kde v příběhu vidíš spravedlnost a nespravedlnost, pokud tam jsou?
7. Jak bys charakterizoval chování mladšího bratra (ztracený syn) po jeho návratu domů?
8. Jak bys charakterizoval chování staršího bratra, když se dozvěděl, že jeho mladší bratr se vrátil domů?
9. Jak bys charakterizoval postoj otce k oběma synům po návratu mladšího domů?
10. Jak by ses ty zachoval k těmto bratrům?

### **Obecná reflexe:**

- a. Jsou důležité dobré vztahy mezi lidmi?
- b. Jaké s tím máš zkušenosti?
- c. Jaké máš vztahy se svými sourozenci?
- d. Existuje pouze jedno řešení problému nebo jich může být více?
- e. Co si myslíš o odpuštění?

### **Aplikace:**

- A. Zůstal by jsi se svým problémem sám nebo by ses někomu svěřil?
- B. Pokud by ses dostal do situace mladšího syna, co bys udělal?
- C. Jsou Tvoji rodiče ve vztahu k Tobě spravedliví?
- D. Zažil jsi pocit křivdy?
- E. Pokud ano komu by ses svěřil?
- F. Jsi přesvědčený, že Tě má někdo rád a že mu na Tobě záleží?
- G. Koho máš rád Ty sám?

## **5.2 Pomoc druhým lidem**

Příběh o milosrdném Samaritánovi

**Cíl lekce:** Najít společně způsoby, jak můžeme pomáhat potřebným.

**Dramaturgie:** Po přečtení příběhu si děti vyzkouší, jak vnímají, když si lehnou na desku, na které budou rozprostřené kameny, a následně na molitanovou matraci. Mohou tak prožít situaci, jak se cítil člověk ležící na cestě, a porovnat s tím, jak se leží např. v posteli. Potom utvoří dvojice a jeden se zavázanýma očima bude veden druhým. Role si pak obrátí. V následné diskuzi si vzájemně sdělí svoje poznatky.

<sup>25</sup>Tu vystoupil jeden zákoník a zkoušel ho: „Mistře, co mám dělat, abych měl podíl na věčném životě?“

<sup>26</sup>Ježíš mu odpověděl: „Co je psáno v Zákoně? Jak to tam čteš?“

<sup>27</sup>On mu řekl: „Miluj Hospodina, Boha svého, z celého svého srdce, celou svou duší, celou svou silou a celou svou myslí“ a „miluj svého bližního jako sám sebe.“

<sup>28</sup>Ježíš mu řekl: „Správně jsi odpověděl. To čti a budeš živ.“

<sup>29</sup>Zákoník se však chtěl ospravedlnit, a proto Ježíšovi řekl: „A kdo je můj bližní?“

<sup>30</sup>Ježíš mu odpověděl: „Jeden člověk šel z Jeruzaléma do Jericha a padl do rukou lupičů; ti jej obrali, zbili a nechali tam ležet polomrtvého.“

<sup>31</sup>Náhodou šel tou cestou jeden kněz, ale když ho uviděl, vyhnul se mu.

<sup>32</sup>A stejně se mu vyhnul i levita, když přišel k tomu místu a uviděl ho.

<sup>33</sup>Ale když jeden Samařan na své cestě přišel k tomu místu a uviděl ho, byl pohnut soucitem;

<sup>34</sup>přistoupil k němu, ošetřil jeho rány olejem a vínem a obvázal mu je, posadil jej na svého mezka, zavezl do hostince a tam se o něj staral.

<sup>35</sup>Druhého dne dal hostinskému dva denáry a řekl: „Postarej se o něj, a bude-li tě to stát víc, já ti to zaplatím, až se budu vracet.“

<sup>36</sup>Kdo z těch tří, myslíš, byl bližním tomu, který upadl mezi lupiče?“

<sup>37</sup> Zákoník odpověděl: „Ten, který mu prokázal milosrdenství.“ Ježíš mu řekl: „Jdi a jednej také tak. (Lukáš 10,25–37)<sup>48</sup>

Vzdálenost z Jeruzaléma do Jericha je přibližně pětadvacet kilometrů a výškový rozdíl je asi 1 050 metrů. Cesta je místy velmi strmá a vede pustou horskou krajinou Judského pohoří. Tato oblast v době, ve které se příběh odehrává, byla nebezpečná a často tu byli lidé, kteří tudy procházeli, okradeni. I z těchto důvodů se obchodníci, kteří tudy procházeli, spojovali v karavany. Člověk z našeho příběhu padl do rukou lupičů, kteří ho nejen okradli, ale také zbili. Nechali ho svému osudu, ležet na cestě. První, kdo na tohoto člověka narazil, byl kněz. To nebyl jen obyčejný člověk, ale patřil mezi vysoké zástupce kněžské vrstvy a byl jedním z mocných a vlivných tehdejšího světa. Kněz se mu vyhnul a pokračoval ve své cestě dál. Druhým, kdo mohl tomuto člověku, který ležel zraněný na cestě pomoci, byl levita, který patřil také mezi elitu tehdejšího světa. I ten se mu vyhnul a nepomohl. Třetí, kdo šel po cestě, byl Samařan. Kdo to byli Samařané? Samařané byli ti, od kterých šlo očekávat ledacos, ale pomoc jen těžko. Neměli dobrou pověst, neočekávalo se od nich nic dobrého. Jednalo se o potomky přistěhovalců. Mezi Židy v té době se jednalo o nadávku nejhrubšího zrna. Dalo by se říci, že se jednalo o sociálně vyloučenou komunitu. A právě tento Samařan se o okradeného a zraněného člověka, kterého vůbec neznal, postaral. Komu vlastně Ježíš vypráví tento příběh? Je jím velice dobrý znalec Zákona, který ve snaze o vlastní ospravedlnění, se ptal: *A kdo je můj bližní?* Na tuto otázku v příběhu odpověď není. Zde se velice výmluvně odhaluje samolibost a sebespravedlnost tohoto zákoníka. Více než kdo jiný si je vědom, že podle Zákona má milovat svého bližního jako sebe samého, je připraven definovat bližního tak, aby ukázal, jak zbožně dodržuje Zákon. Odhaluje se zde lidské pokrytectví a faleš, aby byl před ostatními považován nejen za vzor lidských ctností, ale také za toho, kdo striktně dodržuje Zákon a neporušuje ho.

Vztažnými body toho podobenství jsou zraněný muž a Samařan. Základními myšlenkami jsou pomoc v nouzi druhému člověku a odhalení lidské sebestřednosti a lhostejnosti k druhým lidem.

Ani na konci příběhu (verš 37) zákoník nepoužije slovo Samařan, přestože jeho odpověď je správná, a je mu naprosto zřejmé, kdo se zachoval nejen správně, ale také podle Zákona. V příběhu byla odhalena jeho zaujatost, nenávisť, pohrdání a tudíž i to, že není možné, aby přikázání o lásce k bližnímu mohl ve skutečnosti dodržovat. Od této chvíle už

---

<sup>48</sup> Bible. Praha: ÚCN, 1979, str. 833–834.

nelze bližního definovat omezeně. Na závěr si opět položíme otázku: *Kdo je můj bližní?* Odpověď může znít trochu kontroverzně. *Můj bližní není automaticky každý, ale ten, kdo mi pomůže. A stejně tak Nejsem bližní každému, ale pouze tomu, komu jsem ochoten v jeho nouzi pomoci.*

Pomoc lidem v nouzi je jedním z aktuálních témat dnešní doby. Ještě stále panují názory, že pomoc lidem má být institucionalizovaná a realizovaná placenými pracovníky, kteří jsou k tomu určení a mají k tomu potřebnou kvalifikaci a vzdělání. Pomoc druhým lidem v nouzi má však mnohem širší rozměr. Týká se každého z nás, děti nevyjímaje. Jedná se vždy o dobrovolnou aktivitu, která přináší prospěch pro obě strany. Předpokladem efektivní pomoci je zvládnutí technik, metod a dovedností jak pomáhat. Jedná se např. o lidi nevidomé, s omezením v pohybu atd. Oblast, kde je potřebná dobrovolnická práce, je poměrně rozsáhlá. Jako příklad uvedu práci v nemocnicích (např. čtení knih) nebo v domovech pro seniory.

#### **Reflexe, zpětná vazba:**

1. Co si představuješ pod pojmem můj bližní?
2. Proč asi kněz a levita nepomohli zraněnému člověku?
3. Jak se asi cítil zraněný člověk, když se mu druzí vyhýbali?

#### **Obecná reflexe:**

- a. Pomohl bys i neznámému člověku v nouzi?
- b. Věděl bys jak to máš udělat?
- c. V jakých případech si můžeme pomoci sami?
- d. Jaké předpoklady by člověk měl mít, aby mohl někomu pomoci?
- e. Proč jsou někteří lidé lhostejní k lidem, kteří jsou nemocní, trpící nebo v nouzi?

#### **Aplikace:**

- A. Jak bys ses cítil, kdyby Tě tví přátelé, sousedé, kamarádi považovali za nechopného někomu pomoci?
- B. Jak bys ses cítil, kdybys potřeboval pomoc druhých a byl jsi jim lhostejný?
- C. Jak vysvětlíš rčení Pomáhat něco stojí?

### **5.3 Strach a překonání problémů**

Příběh Davida a Goliáše

**Cíl lekce:** Strach má velké oči. Člověk se v životě nemusí bát.

**Dramaturgie:** Děti se rozdělí do dvou skupin. Každý člen skupiny bude mít jeden pokus v hodu míčkem na pyramidu z plechovek. Vzdálenost mezi házejícím a plechovkami je závislá na věku dítěte. Touto hrou si děti ověří, jak je složité nebo naopak jednoduché jednou ranou shodit všechny plechovky.

<sup>1</sup>Pelištejci shromáždili své šiky k bitvě. Shromáždili se do Sóka, jež patří Judovi, a utábořili se mezi Sókem a Azekou v Efes-damímu.

<sup>2</sup>Také Saul a izraelští muži se shromáždili, utábořili se v dolině Posvátného stromu a seřadili se k bitvě proti Pelištejcům.

<sup>3</sup>Na hoře z jedné strany stáli Pelištejci, na hoře z druhé strany stál Izrael a mezi nimi bylo údolí.

<sup>4</sup>I vycházel z pelištejských šiků souborový zápasník jménem Goliáš z Gatu, vysoký šest loket a jednu píď.

<sup>5</sup>Na hlavě měl bronzovou přilbu a byl oděn do šupinatého pancíře; váha pancíře byla pět tisíc šekelů bronzů.

<sup>6</sup>Na nohou měl bronzové holenice a na ramenou bronzový oštěp.

<sup>7</sup>Násada jeho kopí byla jako tkalcovské vratidlo a hrot jeho kopí vážil šest set šekelů železa. Před ním chodil štítonoš.

<sup>8</sup>Goliáš stával a volal na izraelské řady. Říkal jim: „Proč vycházíte a řadíte se k bitvě? Což nejsem já Pelištejec a vy služebníci Saulovi? Vyberte si někoho, ať ke mně sestoupí.

<sup>9</sup>Když mě v boji přemůže a zabije mě, budeme vašimi otroky. Avšak jestliže já přemohu jeho a zabiji ho, budete vy našimi otroky a budete nám sloužit.“

<sup>10</sup>A Pelištejec dodával: „Dneska jsem potupil izraelské řady. Vydejte mi někoho a budeme spolu bojovat.“

<sup>11</sup>Kdykoli Saul a celý Izrael slyšeli tato Pelištejcova slova, děsili se a velice se báli.

<sup>12</sup>David byl synem Efratejce, toho z Betléma Judova, jenž se jmenoval Jišaj a měl osm synů. Za dnů Saulových byl ten muž příliš starý, aby mohl jít mezi vojáky,

<sup>13</sup>ale sli tři nejstarší Jišajovi synové; odešli se Saulem do války. Jména jeho tří synů, kteří odešli do války, jsou: prvorozený Eliáb, druhý po něm Abinádab a třetí Šama.

<sup>14</sup>David, ten byl nejmladší. Se Saulem odešli tři nejstarší.

<sup>15</sup>David odešel od Saula a vrátil se, aby pás stádo svého otce v Betlémě.

<sup>16</sup>A Pelištejec se předváděl za časného jitra i navečer a stavěl se na odív po čtyřicet dní.

<sup>17</sup>Jišaj vybídl svého syna Davida: „Vezmi pro své bratry éfu praženého zrní a těchto deset chlebů a běž do tábora za svými bratry.

<sup>18</sup>Těchto deset homolek sýra doneseš veliteli nad tisíci. Navštívíš své bratry s přáním pokoje a převezmeš od nich vzkazy.

<sup>19</sup>Bojují se Saulem a všemi izraelskými muži proti Pelištejcům v dolině Posvátného stromu.“

<sup>20</sup>Za časného jitra přenechal David stádo hlídači, naložil si všechno a šel, jak mu Jišaj přikázal. Když přicházel k ležení, vojsko vycházelo, řadilo se a vydávalo válečný pokřik.

<sup>21</sup>Izrael i Pelištejci se seřadili, řada proti řadě.

<sup>22</sup>David složil své zásoby u strážného nad zásobami a běžel k bojové řadě. Přišel a popřál svým bratrům pokoj.

<sup>23</sup>Ještě s nimi mluvil, když tu z řad Pelištejců vystoupil souborový zápasník jménem Goliáš, Pelištejec z Gatu, a mluvil též slova jako dříve. David je slyšel.

<sup>24</sup>Všichni izraelští muži, sotvaže toho muže uviděli, dali se před ním na útěk a velmi se báli.

<sup>25</sup>A nějaký Izraelec řekl: „Viděli jste toho muže, co vystoupil? Vystupuje, aby tupil Izraele. Avšak toho, kdo ho zabije, zahrne král velkým bohatstvím, dá mu svou dceru a jeho rod učiní v Izraeli svobodným.“

<sup>26</sup>David se tázal mužů, kteří u něho stáli: „Cože dostane muž, který zabije tohoto Pelištejce a sejme z Izraele potupu? Vždyť kdo je ten neobřezaný Pelištejec, že tupí řady živého Boha?“

<sup>27</sup>Lid mu odpověděl stejně: „To a to dostane muž, který ho zabije.“

<sup>28</sup>Jeho nejstarší bratr Eliáb však slyšel, jak mluvil s muži. Eliáb vzplanul proti Davidovi hněvem a okřikl ho: „Proč jsi sem přišel? Komu jsi nechal ten houfeček ovcí na stepi? Však znám tvou drzost i tvé zlé srdce! Přišel jsi sem dolů, aby ses mohl dívat na bitvu.“

<sup>29</sup>David se otázel: „Copak jsem udělal? Nejde o královo slovo?“

<sup>30</sup>Obrátil se od něho na jiného a tázal se stejně. A lid mu odpověděl stejně jako poprvé.

<sup>31</sup>Slova, která David promluvil, se roznesla, hlásili je Saulovi a on ho přijal.

<sup>32</sup>David Saulovi řekl: „Člověk nesmí klesat na mysl. Tvůj služebník půjde s tím Pelištejcem bojovat.“

<sup>33</sup>Saul Davidovi odvětil: „Nemůžeš jít proti tomu Pelištejci a bojovat s ním. Jsi přece mladíček, kdežto on je



bojovník od mládí.“

<sup>34</sup>David řekl Saulovi: „Tvůj služebník byl pastýřem ovcí svého otce. Když přišel lev anebo medvěd, aby odnesl ze stáda ovci,

<sup>35</sup>hnal jsem se za ním a bil jsem ho a vyrval mu ji z tlamy. Když se proti mně postavil, chytil jsem ho za dolní čelist a bil jsem ho, až jsem ho usmrtil.

<sup>36</sup>Tvůj služebník ubil jak lva, tak medvěda. A tomu neobřezanému Pelištejci se povede jako jednomu z nich, protože potupil řady živého Boha.“

<sup>37</sup>A David dodal: „Hospodin, který mě vytrhl ze spárů lva a medvěda, ten mě vytrhne i ze spárů tohoto Pelištejce.“ Saul tedy Davidovi řekl: „Jdi; Hospodin buď s tebou!“

<sup>38</sup>Poté Saul oblékl Davida do svého odění, na hlavu mu dal bronzovou přilbu a oblékl ho do pancíře.

<sup>39</sup>Na jeho odění si David připásl jeho meč a pokusil se chodit, ale nebyl na to zvyklý. David tedy Saulovi řekl: „Nemohu v tom chodit, nejsem zvyklý.“ A svlékl to ze sebe.

<sup>40</sup>Vzal si do ruky svou hůl, z potoka vybral pět oblázků, vložil je do své pastýřské torby, do brašny, a s prakem v ruce postupoval proti Pelištejci.

<sup>41</sup>Pelištejec se k Davidovi pomalu přibližoval a před ním jeho štítonoš.

<sup>42</sup>Pelištejec se podíval, spatřil Davida a pohrdl jím, protože to byl mladíček, ryšavý, krásného vzhledu.

<sup>43</sup>Pelištejec na Davida pokřikoval: „Copak jsem pes, že na mě jdeš s holí?“ A Pelištejec zlořečil Davidovi skrze své bohy.

<sup>44</sup>Pokřikoval na Davida: „Pojď ke mně, ať vydám tvé tělo nebeskému ptactvu a polnímu zvířectvu.“

<sup>45</sup>Ale David Pelištejci odpověděl: „Ty jdeš proti mně s mečem, kopím a oštěpem, já však jdu proti tobě ve jménu Hospodina zástupů, Boha izraelských řad, kterého jsi potupil.

<sup>46</sup>Ještě dnes mi tě Hospodin vydá do rukou. Zabiji tě a srazím ti hlavu. Ještě dnes vydám mrtvoly z pelištejského tábora nebeskému ptactvu a zemské zvěři. Celý svět pozná, že při Izraeli stojí Bůh.

<sup>47</sup>A celé toto shromáždění pozná, že Hospodin nezachraňuje mečem a kopím. Vždyť boj je Hospodinův. On vás vydá do našich rukou.“

<sup>48</sup>Když Pelištejec vykročil a přibližoval se k Davidovi, David rychle vyběhl z řady proti Pelištejci.

<sup>49</sup>David sáhl rukou do mošny, vzal odtud kámen, vymrští jej z praku a zasáhl Pelištejce do čela. Kámen mu prorazil čelo a on se skácel tváří k zemi.

<sup>50</sup>Tak zdolal David Pelištejce prakem a kamenem, zasáhl Pelištejce a usmrtil ho, aniž měl v ruce meč.

<sup>51</sup>David přiběhl a stanul u Pelištejce. Popadl jeho meč, vytrhl jej z pochvy a usmrtil ho; uťal mu jím hlavu. Když Pelištejci viděli, že jejich hrdina je mrtev, dali se na útěk.

<sup>52</sup>Izraelští a judští muži vyskočili, spustili válečný pokřik a pronásledovali Pelištejce až tam, kudy se vstupuje do údolí, a až k branám Ekrónu; i padali ranění Pelištejci cestou od Saarajimu až ke Gatu a k Ekrónu.

<sup>53</sup>Pak Izraelci přestali Pelištejce stíhat a vyplenili jejich tábory.

<sup>54</sup>David vzal Pelištejcovu hlavu, přinesl ji do Jeruzaléma a jeho zbroj uložil ve svém stanu.

<sup>55</sup>Když Saul viděl Davida, jak jde proti Pelištejci, otázal se vojevůdce Abnéra: „Či syn je ten mládenec, Abnére?“ Abnére mu odpověděl: „Jakože jsi živ, králi, nevím.“

<sup>56</sup>Král mu poručil: „Zeptej se, či syn je ten mladík.“

<sup>57</sup>Když se David po vítězství nad Pelištejcem vrátil, uvedl ho Abnére před Saula; Pelištejcovu hlavu měl David v ruce.

<sup>58</sup>Saul se ho otázal: „Či syn jsi, mládenče?“ David odpověděl: „Syn tvého služebníka Jišaje Betlémského. (1. Samuelova 17,1–58)<sup>49</sup>

Izrael byl napaden Filištínskými (tzv. Mořský národ) zvanými Pelištejci. Tento starověký kmen přišel z Kréty a usadil se na území dnešní Palestiny. Izraelský král Saul povolal své vojsko, aby se postavil proti nim. Obě armády stály proti sobě čtyřicet dnů a nedělo se prakticky vůbec nic. Docházelo ale ke vzájemnému zastrašování, což bylo jednou z tehdy používaných vojenských strategií. Jednalo se o jakousi psychologickou válku, jejímž cílem bylo nepřítele zbavit odvahy a ochromit ho strachem. Strach měl rozložit celé izraelské

---

<sup>49</sup> Bible. Praha: ÚCN, 1979, str. 220–221.

vojsko. Pelištejcům šlo zastrašování mnohem lépe, protože ve svém středu měli udatného a velmi obávaného bojovníka – Goliáše (jméno znamená Zajetí). Výsledek této bitvy by pak rozhodl o zachování vlastní identity a náboženského vyznání Izraelců. Proč by měly proti sobě bojovat celé armády, když by mohl o výsledku války rozhodnout souboj dvou bojovníků? Proto Goliáš stále vyzýval bojovníky Saulova vojska, aby se některý z nich s ním utkal. Žádný z bojovníků však k tomuto kroku nenašel odvahu. Není se co divit. Goliáš pocházející z Gatu byl více jak tři metry vysoký, měl na sobě bronzový pancíř, který vážil přibližně šedesát kilogramů a v ruce držel kopí, jehož hrot vážil asi sedm kilogramů. Na Goliášovy výzvy zareagoval jeden mladý muž. Jmenoval se David. Nebyl vojákem, ale pastýřem a hlídačem stád dobytka svého otce. David byl odvážný a statečný. Svoji odvahu musel často osvědčit tím, že čelil útokům dravé zvěře na stáda dobytka svého otce. Jeho výzbroj byla taková, na kterou byl zvyklý. Hůl, mošna a prak. Před bojem s Goliášem vzal z potoka pět kamenů, oblázků, a vložil je do mošny. Tyto kameny symbolizují přípravu k boji proti nepříteli, který byl zjevně nad jeho síly. David, vyzbrojen prakem a kamenem, se postavil proti Goliášovi. Vložil kámen do praku, roztočil ho a zasáhl Goliáše doprostřed čela. Goliáš se skácel mrtvý na zem.

Strach je něco, s čím se v životě setká snad každý člověk. Můžeme se bát sami o sebe nebo o ty, kteří jsou nám blízcí a které máme rádi. Strach a obavy z něčeho neznámého nebo velkého může člověka zcela ochromit. Příčinou může být problém mezi kamarády, ve škole i v rodině. Zdánlivě neřešitelnou věc je možné za asistence nebo pomoci druhého člověka či skupiny lidí vyřešit. David je ztělesněním obyčejného člověka s celým spektrem lidských vlastností. Není možné na něho pohlížet jako na dokonalého a bezchybného člověka. Z dalších textů biblické dějeprawy se dozvídáme, že byl obdařen mnohými talenty a později se stal i králem Izraele. V období jeho kralování je patrné, jaká změna je možná v myšlení a činech člověka, co může udělat moc a postavení. V postavě Goliáše si uvědomíme pravdivost úsloví *strach má velké oči*. Člověk zasažený strachem sleduje své okolí pomocí zvětšovací lupy. Strach je také fenomén, který se šíří jako virus mezi lidmi a může zasáhnout i celou společnost. Se strachem v životě člověka se musí umět pracovat tak, aby svými destruktivními účinky zcela neparalyzoval i další životní funkce. Strach se může také stát velmi efektivním nástrojem k ovládnutí člověka, skupiny lidí i celých národů. Lidé, kteří jsou v zajetí strachu, pak velmi často zcela dobrovolně svěřují vládu na různých úrovních lidem, kteří tento fenomén využívají pouze pro naplnění vlastních ambicí, ekonomických, politických a mocenských zájmů.

Příběh o Davidovi a Goliáši byl ve třicátých letech minulého století inspirací pro Voskovce a Wericha pro napsání stejnojmenné hry. Goliáš totiž může zosobnit princip zla, který v dnešním světě vystupuje pod různými jmény a maskami. Při nerovnosti sil není pravidlem, že větší a silnější musí zvítězit nad slabším a znevýhodněným. Je dobré proto mít na paměti:

- Neztratit víru, pokud procházíme situací, která vyžaduje ohlazení našich hran.
- Mířit přímo k cíli, nezraňovat ostatní a nepáchat další škody při řešení problému.
- Nevzdávat se, když přijde nepochopení a kritika.

#### **Reflexe, zpětná vazba:**

1. Proč si vybral David kámen z potoka a ne např. z cesty?
2. Co způsobilo strach a obavy v izraelském vojsku?
3. Znáš nějaké literární, filmové, divadelní nebo jiné umělecké dílo znázorňující tento příběh?
4. Jak bys charakterizoval Davida?

#### **Obecná reflexe:**

- a. Proč je strach tolik nakažlivý?
- b. Jak vnímáš lidskou statečnost a odvahu?
- c. Znáš nějaké skutečné hrdiny dneška nebo z nedávné historie?
- d. Co máme na mysli, když se řekne, že je někdo filištín?
- e. Ke kterému hrdinovi bys připodobnil Goliáše (film, kniha..apod.)?
- f. Kdo jsou Goliášové dnešní doby a jak je poznáme?

#### **Aplikace:**

- A. Co si představíš, když se řekne jméno Goliáš?
- B. Zaskočil Tě někdy neočekávaný vývoj událostí?
- C. Co Tě ve Tvém životě zbavilo strachu?
- D. Může být Goliáš dnes pro někoho sympatický, pokud ano, tak čím?
- E. Byl jsi někdy zdeptán, když Tě někdo kritizoval?
- F. Pokud ano, jak jsi tuto situaci řešil?

## 5.4 Zdi mezi lidmi

Příběh o Nehemiášovi.

**Cíl lekce:** Jaké překážky mohou stát mezi lidmi a co se dá udělat pro jejich odstranění.

**Dramaturgie:** Každé dítě má možnost vytvořit nebo ztvárnit nějakou překážku.

K dispozici budou mít papírové kostky, kostky ze stavebnice Duplo, dřevěné kostky, papír a pastelky, hromádku kamínků, lepidlo. Na základě nakreslených nebo jinak ztvárněných překážek každé dítě ostatním sdělí svůj záměr. Společně je možné hledat různá východiska k odstranění překážek ve vztazích mezi lidmi.

<sup>1</sup>Jakmile uslyšeli Sanbalat a Tóbijáš, Arabové, Amónci a Ašdódané, že obnova jeruzalémských hradeb pokračuje, že se trhlíny opět uzavírají, velmi vzplanuli.

<sup>2</sup>Vzájemně se smluvili, že vytáhnou proti Jeruzalému do boje a že v něm vyvolají zmatek.

<sup>3</sup>Modlili jsme se ke svému Bohu a stavěli proti nim na obranu stráže ve dne v noci.

<sup>4</sup>Juda říkal: „Síla nosičů je podlomena, všude jsou hromady sutin, nejsme schopni hradby dostavět.“

<sup>5</sup>Naši protivníci říkali: „Nic nepoznají a nic nepostřehnou, dokud mezi ně nevtrhneme. Pobijeme je a to dílo překážíme.“

<sup>6</sup>Avšak Judejci, kteří sídlili v jejich blízkosti, přicházeli a varovali nás znovu a znovu: „Ze všech míst, kam se obrátíte, jdou proti nám!“

<sup>7</sup>Proto jsem postavil stráž pod svatým místem při hradbách na nechráněných úsecích. Postavil jsem tam lid podle čeledí s meči, kopími a luky.

<sup>8</sup>Když jsem všechno přehlédl, šel jsem a řekl šlechticům, představenstvu a ostatnímu lidu: „Nebojte se jich, pamatujte na Panovníka velikého a budícího bázeň! Bojujte za své bratry, syny a dcery, ženy a domy!“

<sup>9</sup>Jakmile naši nepřátelé uslyšeli, že je nám vše známo, pochopili, že Bůh překázal jejich záměr. My všichni jsme se vrátili na hradby, každý ke svému dílu.

<sup>10</sup>Avšak od onoho dne pracovala na díle jen polovina mých lidí, zatímco druhá polovina byla ozbrojena kopími, štíty, luky a pancíři. Velmožové stáli při celém domě judském.

<sup>11</sup>Ti, kdo stavěli hradby, nosiči břemen i nakladači, pracovali jednou rukou na díle a v druhé drželi zbraň.

<sup>12</sup>Všichni, kdo stavěli, měli meč připásaný na bedrech a tak stavěli, a vedle mne stál trubač.

<sup>13</sup>Řekl jsem šlechticům, představenstvu a ostatnímu lidu: „Dílo je veliké a rozsáhlé a my jsme rozděleni po hradbách daleko od sebe.“

<sup>14</sup>Uslyšíte-li z některého místa zvuk polnice, shromážděte se tam k nám. Náš Bůh bude bojovat za nás.“

<sup>15</sup>A pokračovali jsme v díle; polovina mužů držela kopí od svítání až do soumraku.

<sup>16</sup>V té době jsem také řekl lidu: „Každý se svým služebníkem nocujte uprostřed Jeruzaléma; v noci nás budou střežit, ve dne pracovat. (Nehemiáš 4,1–16)<sup>50</sup>

Židé jsou již téměř sto padesát let v babylónském zajetí. Nehemiáš, královský číšník, byl poddaným perského krále Artaxerxa I. Longimana (465–424 př. Kr.). Jeho postavení u královského dvora bylo velmi významné. Nehemiáš pocházel z druhé generace Židů, která žila mimo Jeruzalém. Za tu dobu byl Jeruzalém v troskách a z jeho zdí zbyly pouze ruiny. Od krále Artaxerxa I. Longimana dostává pověření obnovit hradby Jeruzaléma a na základě tohoto pověření byl jmenován místodržitelem Jeruzaléma. Společně s dalšími navrátilci z exilu Nehemiáš organizuje obnovu hradeb tohoto města. Kámen po kameni se opět vrací na své původní místo. Jeho dílo má však mnoho odpůrců a nepřátel, kteří se snaží jeho dílo a

---

<sup>50</sup> Bible. Praha: ÚCN, 1979, str. 356.

obnovu zdí Jeruzaléma i chrámu překazit. Jedním z nejsilnějších nepřátel, který se proti němu postavil, byl místodržící Samaří Sanbalat Chóronský. Aby se dělníci, kteří se podíleli na obnově ochranných hradeb mohli bránit nepřítelům, museli být ozbrojeni. Nechráněná místa a průrvy v rozbořených hradbách se musely neustále střežit. Jedna část vždy pracovala na obnově a druhá část stála na stráž. *Nestačí jen stavět. Je nutné také rozdělané dílo chránit. Dělníci musí být zároveň bojovníky připravenými přispěchat na pomoc, kdekoli a kdykoli se objeví nebezpečí. Proto má Nehemiáš při sobě trubače, aby v případě potřeby svolal všechny do boje, proto se dělníci ani nesvlékají a stále při sobě nosí zbraň.*<sup>51</sup>

Při práci byl nejdůležitějším materiálem kámen. A proto v této vybrané části Nehemiášova příběhu je kámen ústředním tématem a zároveň různé pohledy na kameny, jejich účel, použití a vnímání.

Kámen jako základní stavební materiál sloužil v minulosti i v dnešní době k budování silnic, cest a chodníků. Vyznačuje se svojí trvanlivostí, dlouhou životností a odolností proti různým vlivům. Tvoří základy domů a v některých zemích se i celé domy staví z kamene. Slouží také jako dekorativní obkladový materiál v exteriérech a interiérech domů a dalších obytných stavbách. Kameny se používají ke stavbě různých opěrných zdí kolem polí a cest. Jsou z nich postavená opevnění vojenských staveb, hradby sídel panovníků, vymezení pozemků i celých správních celků. Hraniční kameny jsou nedílnou součástí pro přesné označení státních hranic, které známe především v evropských zemích. Vymezení hranic pomocí zdí vystavěných z různých materiálů je známé nejen z historie, ale také ze současnosti. Jedná se o velice známou a turisty velmi navštěvovanou Čínskou zeď nebo v nedávné historii zbouranou Berlínskou zeď, která oddělovala ve své době *východ* od *západu*. Aktuálně v médiích často zmiňovaná zeď, která odděluje Izrael od území Palestinského státu.

Kámen může mít ještě další významy:

- Zbraň – může se vložit do praku nebo podobného zařízení. Lze ho vzít přímo do ruky

---

<sup>51</sup> Bič, M., a kolektiv. *Ezdráš – Nehemiáš – Ester*. Praha: Kalich, 1970, str. 90.

- Umělecké dílo – kámen jako základní materiál pro vytvoření sochy (např. Michelangelo Buonarroti a jeho Pieta vytvořená v letech 1498–1499 nebo David z roku 1504)
- Šperky – drahé kameny, např. z diamantů zlatníci vyrábějí náhrdelníky, náušnice, náramky a další ozdoby

Zed' jako metafora oddělující:

- Lidi jako jednotlivce, národy a státy
- Na základě barvy pleti, etnického původu, pohlaví, kultury, náboženství, politických názorů, sexuální orientace
- Podle pohledu na ekologii, ochranu přírody, začleňování jednotlivců a celých etnik do společnosti, pomoc a ochranu dětem, seniorům nebo uprchlíkům
- Kamenná srdce – biblický obraz člověka, který se vzdálil Bohu i člověku. Kamenná srdce jsou bez lásky, plná nenávisti, hořkosti a krutosti. Jsou příčinou boření mezilidských vztahů, konfliktů mezi lidmi.

Práce na společném díle, která je pro všechny motivující, přináší svoje výsledky a očekávaný úspěch. Předpokladem je také jasné a cílevědomé vedení. Překážky a problémy v průběhu společné činnosti se snadněji překonávají. I přes různé úklady a snahy nepřátel se podařilo dosáhnout lidem, kteří se navrátili z exilu, obnovit hradby Jeruzaléma a tím zajistit ochranu zvnějšku za padesát dva dny. Na počátku obnovy, ale především později, když se objevily problémy, by asi nikdo nevěřil, že se dílo podaří vůbec dokončit, natož v tak krátké době. Jednotlivé kameny, které byly hlavním stavebním materiálem se staly symbolem ochrany, pevnosti a bezpečí. Dokladem toho je, že do dnešního dne tato zed' u Jeruzaléma stojí. Jedním ze symbolů je vzájemná spolupráce a sjednocení těch, kteří pracovali na její obnově.

### **Reflexe, zpětná vazba:**

1. Proč v čele obnovy Jeruzaléma stál právě Nehemjáš?
2. Co spojovalo lidi různých profesí při stavbě hradeb Jeruzaléma?
3. Jaké měli důvody nepřátelé judejců překazit obnovu hradeb a města?
4. Jakým způsobem reagovali judejci na postoje svých nepřátelů?

5. Jaký motiv měli lidé, kteří se vrátili z exilu k obnově hradeb, chrámu i města Jeruzaléma?

**Obecná reflexe:**

- a. Jaké přednosti a nedostatky má společná práce?
- b. Máš problémy se zapojit do společné práce nebo projektu?
- c. Myslíš si, že je důležité, aby stál při společné práci někdo v čele?
- d. Je pro Tebe problém poslouchat a plnit pokyny vedoucího?
- e. Jaké vlastnosti by měl mít člověk, který by vedl nějakou skupinu a řídil společnou práci?

**Aplikace:**

- A. Učastnil ses někdy v životě společné práce např. při stavbě rodinného domu?
- B. Jakým způsobem bys řešil problémy a překážky, se kterými by ses setkal např. ve škole nebo při plnění nějakého úkolu?
- C. Je rada a pomoc druhého člověka pro Tebe důležitá a uměl bys ji přijmout?
- D. Jak rozumíš přísloví bez práce nejsou koláče?

## 5.5 Vztahy mezi sourozenci

Příběh Kaina a Ábela

**Cíl lekce:** Co udělat proto, aby vztahy mezi sourozenci byly dobré.

**Dramaturgie:** Skupina dětí se rozdělí do dvojic. Dvojice bude představovat sourozence. Jeden z dvojice zjistí, že mu sourozenec poškodil jeho hračku. Na základě tohoto zjištění dojde ke vzájemnému rozhovoru s časovým limitem. Po skončení limitu si děti role vymění. K nějakému závěru v rozhovorech nemusí dojít. Po ukončení této aktivity následuje společný rozhovor a každé z dětí vyjádří svoje pocity při rozhovoru v obou rolích. Následně se celá skupina pokusí dojít k závěru, jak danou situaci zpracovat a jakým způsobem ji řešit.

<sup>1</sup> I poznal člověk svou ženu Evu a ta otěhotněla a porodila Kaina. Tu řekla: „Získala jsem muže, a tím Hospodina.“

<sup>2</sup> Dále porodila jeho bratra Ábela. Ábel se stal pastýřem ovcí, ale Kain se stal zemědělcem.

<sup>3</sup> Po jisté době přinesl Kain Hospodinu obětní dar z plodin země.

<sup>4</sup> Také Ábel přinesl oběť ze svých prvorozených ovcí a z jejich tuku. I shlédl Hospodin na Ábela a na jeho obětní dar,

<sup>5</sup> na Kaina však a na jeho obětní dar neshlédl. Proto Kain vzplanul velikým hněvem a zesinal v tváři.

<sup>6</sup> I řekl Hospodin Kainovi: „Proč jsi tak vzplanul? A proč máš tak sinalou tvář?”

<sup>7</sup> Což nepřijmu i tebe, budeš-li konat dobro? Nebudeš-li konat dobro, hřích se uvelebí ve dveřích a bude po tobě dychtit; ty však máš nad ním vládnout.“

<sup>8</sup> I promluvil Kain ke svému bratru Ábelovi... Když byli na poli, povstal Kain proti svému bratru Ábelovi a zabil jej.

<sup>9</sup> Hospodin řekl Kainovi: „Kde je tvůj bratr Ábel?” Odvětil: „Nevím. Cožpak jsem strážcem svého bratra?”

<sup>10</sup> Hospodin pravil: „Cos to učinil! Slyš, prolitá krev tvého bratra křičí ke mně ze země.

<sup>11</sup> Nyní budeš proklet a odvržen od země, která rozevřela svá ústa, aby z tvé ruky přijala krev tvého bratra.

<sup>12</sup> Budeš-li obdělávat půdu, už ti nedá svou sílu. Budeš na zemi psancem a štvancem.“

<sup>13</sup> Kain Hospodinu odvětil: „Můj zločin je větší, než je možno odčinit.

<sup>14</sup> Hle, vypudil jsi mě dnes ze země. Budu se muset skrývat před tvou tváří. Stal jsem se na zemi psancem a štvancem. Každý, kdo mě najde, bude mě moci zabít.“

<sup>15</sup> Ale Hospodin řekl: „Nikoli, kdo by Kaina zabil, bude postižen sedmeronásobnou pomstou.“ A Hospodin poznamenal Kaina znamením, aby jej nikdo, kdo ho najde, nezabil.

<sup>16</sup> Kain odešel od tváře Hospodinovy a usadil se v zemi Nódu, východně od Edenu. (Genesis 4,1–16)

Příběh o dvou bratrech Kainovi a Ábelovi je velice známý. Kain byl zemědělec a Ábel pastýř. V hebrejštině má každé jméno svůj význam a je zajímavé, že jejich jména (Kain a Ábel) předznamenávají i jejich úděl. Kain vychází z hebrejského *kanaja*, které znamená *získat* a v některých souvislostech i *tvořit*. Stejně je tomu se jménem Ábel. Hebrejsky *hebel* znamená *opar* nebo *páru*, která se za chladného rána vznáší nad vodami, ale v okamžiku, kdy vzejde slunce, se rychle rozplyne. Tento opar se stal v hebrejštině symbolem pomíjivosti, všechno do času, všechno má svůj čas.

Každý z bratrů obětoval Hospodinu. Ábelův obětní dar Hospodin přijal a na Kainův ani neshlédl. Kainova reakce nenechala na sebe dlouho čekat. Vzápětí dostává několik otázek *Proč jsi tak vzplanul? A proč máš tak sinalou tvář? Což nepřijmu i tebe, budeš-li konat dobro? A zároveň odpověď: Nebudeš-li konat dobro, hřích se uvelebí ve dveřích a bude po*



*tobě dychtit, ty však máš nad ním vládnout (Gen 4,7).* Text může být vykládán jako soupeření a spor mezi kočovnými pastevci a zemědělci usazenými v úrodných nížinách. V kontextu knihy Genesis se však jedná o šíření hříchu, který se nezastavil u Adama a Evy, ale pokračuje dál v jejich dětech. Kain, nespokojený s Božím rozhodnutím, se snažil si přízeň Boha vymoci násilím. To se mu však nepodařilo. Co je tedy hřích? Tomáš Halík definuje hřích jako *odcizení vůči Bohu i lidem i sobě samému, svému nejvlastnějšímu určení*.<sup>52</sup>

Již na počátku tohoto dějinného období se stáváme svědky fenoménu lidské závisti a hněvu přerůstajícího v nenávist, která vede až k radikálnímu řešení – bratrovraždě. Po dokonání tohoto hrůzného činu byla Kainovi položena otázka – *Kde je tvůj bratr Ábel?* Kain vzápětí odpovídá – *Nevím. Cožpak jsem strážce svého bratra?* (Gen 4,9) Kain po tom, co vykonal svůj čin, jako by byl zbaven smyslů. Pro slovo strážce je v hebrejském textu použit výraz *šómér*, což znamená být někomu strážným. Kain neměl být bratrovým strážným, ale jeho povinností bylo mladšího bratra chránit.

Smrtí Ábela příběh zdaleka nekončí. V době, kdy platilo oko za oko, zub za zub, by bylo snadné potrestat Kaina smrtí. Možná by to i leckdo očekával. Stáváme se svědky jiného a překvapivého řešení. Ne smrt, ale naopak znamení ochrany před smrtí. Najednou tu byla pro Kaina šance žít, i když třeba jako tulák nebo bezdomovec. Byla mu dána možnost poučit se z chyb, dokonce se pokusit prožité zlo přetavit v dobro. Bůh se snažil zastavit řetěz zloby a násilí, a aby se vyhnanství nestalo synonymem pro trest smrti, poznamenal Kaina znamením.

Kainovo znamení je znamením ochranným. *A Hospodin poznamenal Kaina znamením, aby jej nikdo, kdo ho najde, nezabil (Gen 4,15).* Kain se následně usazuje v zemi Nódu, východně od Edenu. Nód je hebrejsky vyhnanství. Pokud se člověk stává vyhnancem, každé místo, kde se právě nachází, je pro něho v biblické symbolice zemí Nód.

Jan Heller rozpoznává dvojí základní lidský přístup k životu – **pastýř** a **lovec**.<sup>53</sup> Pastýř se zasazuje ve prospěch života druhých lidí, kdežto lovec žije na úkor jiného života.

Slavný heidelberský katechizmus začíná slovy – *Mým jediným potěšením je, že nejsem sám svůj, ale svého věrného spasitele Ježíše Krista.*<sup>[16]</sup> To je humanistický základ, na kterém bychom se mohli a měli sejít se všemi, ať už je to s jejich vírou v Boha jakékoliv. Pokud

---

<sup>52</sup> HALÍK, T. *Vzdáleným na blízku*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2011, str. 202.

<sup>53</sup> HELLER, J. Pastýř a lovec jako dva typy lidských postojů. *Přednáška na jednání Společnosti pro trvale udržitelné žití*. Praha, prosinec 1992.

člověk nebude pouze sám svůj, ale bude chtít alespoň trochu patřit svým bližním, pak to může být první krok k Bohu.<sup>54</sup>

**Reflexe, zpětná vazba:**

1. Proč se bratři nedohodli, že budou obětovat společně?
2. Proč se nedohodli na způsobu správného provedení oběti ze svého podnikání?
3. Co bylo na počátku rozkolu mezi bratry?
4. Co vedlo Kaina k zapírání toho, co učinil?

**Obecná reflexe:**

- a. Kde vznikla závist, která vyústila v nenávist?
- b. Je běžné, že se někomu daří více a jinému méně?
- c. Jaké další důsledky může mít nenávistné jednání?
- d. Co znamená Kainovo znamení?
- e. Může násilí vyřešit nějaký problém?
- f. Dá se nějakým způsobem nenávisti předcházet?
- g. Jak rozumíš úsloví oko za oko, zub za zub?

**Aplikace:**

- A. Závidíš něco sourozencům?
- B. Jakým způsobem řešíš konflikty a nedorozumění se sourozenci?
- C. Máš problémy v komunikaci a vzájemném porozumění se sourozenci?
- D. Soupeříš o postavení v rodině se sourozenci?
- E. Jaké máš mezi nimi postavení? Vyhovuje Ti?
- F. Máš pocit, že rodiče upřednostňují tvé sourozence?
- G. Byl jsi někdy odmítnutý? Pokud ano, jak jsi to prožíval?
- H. Zažil jsi pocit křivdy?
- I. Setkal ses s nenávistí?

---

<sup>54</sup> HELLER, J. Pastýř a lovec jako dva typy lidských postojů. *Přednáška na jednání Společnosti pro trvale udržitelné žití*. Praha, prosinec 1992.

## 6. Závěr

Principy křesťanské výchovy a křesťanského pohledu na svět jsou jedním ze základů evropské kultury a morálně-mravních zásad. Tyto zásady jsou také měřítkem určujícím hodnoty lidského života. Z těchto zásad a pohledu na život člověka vychází i právní systém mnoha evropských zemí. Vštěpování těchto hodnot dětem je důležitým a pozitivním vkladem pro jejich další rozvoj. V průběhu času bylo ověřeno, že hodnoty vycházející z biblických zásad jsou pro rozvoj lidské společnosti správné a přinášejí pozitivní vývoj. Odchýlení se od těchto zásad je ve společnosti i životě jednotlivců velmi patrné, často s mnoha negativními průvodními jevy.

Praktická část této práce svým zpracováním byla cílena k tomu, že křesťanské principy, výchova a hodnoty mohou být pro člověka dnešní doby použitelné v osobním i občanském životě. Do jaké míry aplikace těchto principů a hodnot může zásadně nebo částečně změnit nasměrování života jedince, je ryze individuální a rozhodnutí spočívá na každém člověku.

Vyučování křesťanských principů a hodnot v dnešním světě považuji za přirozené a vzhledem ke stavu společnosti, ve které žijeme, za zcela nezastupitelné. Jedním z úkolů dnešní církve je angažovanost v oblasti výchovy, vzdělávání a naplňování volnočasových aktivit dětí a mládeže. Pouze tak může církev opět získat ztracenou důvěru a úctu svého okolí.

*„Usiluji především o zprostředkování hodnověrné naděje budoucí generaci a mám za to, že děti, mládež i dospělí mohou získat nový, bezprostřední přístup k Bibli a naučit se s ní zacházet kreativním způsobem.“* (Ingo Baldermann)

## 7. Seznam použitých informačních zdrojů

- [1] BALDERMANN, I. *Úvod do biblické didaktiky*. Jihlava: Mlýn, 2004, 222 s. ISBN 80-86498-07-7.
- [2] BENDL, S. *Kázeňské problémy ve škole*. Praha: Triton, 2011, 264 s. ISBN 978-80-7387-436-0.
- [3] *Bible*. Praha: ÚCN, 1979, 978 s. ISBN neuvedeno
- [4] *Bibli svatá*. Praha: 1945, 954 s. ISBN neuvedeno.
- [5] BIČ, M., a kolektiv. *Ezdráš – Nehemjáš – Ester*. Praha: Kalich, 1970, 172 s. ISBN neuvedeno
- [6] BIČ, M., a kolektiv. *I. Genesis*. Praha: Kalich, 1968, 285 s. ISBN neuvedeno.
- [7] BIČ, M., a kolektiv. *Knihy Samuelovy a První paralipomenon*. Praha: Kalich, 1977, 418 s. ISBN neuvedeno.
- [8] BLÁHOVÁ, K. *Uvedení do systému školní dramatiky*. Praha: IPOS, 1996. 83 s. ISBN 80-7068-070-9.
- [9] Dětská misie [online]. [cit. dne 6.2.2016]. Dostupné na: <http://www.detskamisie.cz/o-nas/>
- [10] DEWEY, J. *Americká pragmatická pedagogika*. Praha: SPN, 1990, 197 s. ISBN 80-04-20715-4.
- [11] FEE, G. D., STUART, D. *Jak číst Bibli s porozuměním*. Praha: Návrat domů, 1997, 234 s. ISBN 80-85495-66-X.
- [12] FRANC, D., ZOUNKOVÁ, D., MARTIN, A. *Učení zážitkem a hrou: praktická příručka instruktora*. Brno: Computer Press, 2007, 201 s. ISBN 978-80-251-1701-9.
- [13] HALÍK, T. *Vzdáleným nablízku*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2011, 256 s. ISBN 978-80-7106-907-2.
- [14] HANUŠ, R., CHYTILOVÁ, L. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada, 2009, 192 s. ISBN 978-80-247-2816-2.
- [15] HARTL, P., HARTLOVÁ H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000, 776 s. ISBN 80-7178-303-X.

- [16] *Heidelberský katechismus*. (překlad P. Cimala). Praha: Návrat domů, 2013, 112 s. ISBN 978-80-7255-302-0.
- [17] HELLER, J. Pastýř a lovec jako dva typy lidských postojů. *Přednáška na jednání Společnosti pro trvale udržitelné žití*. Praha, prosinec 1992.
- [18] Heller: Pastýř člověk stvoření. [online]. [cit. dne 31.01.2016]. Dostupné na: <http://pozp.evangelnet.cz/knihovna/clovek-pastyr-stvoreni.html>
- [19] HROCH, J. *Filozofická hermeneutika v dějinách a současnosti*. Vyd. 1. Brno: MU, 1997, 204 s. ISBN 80-210-1709-0.
- [20] JIRÁSEK, I. *Vymezení pojmu zážitková pedagogika*. Gymnasion. 2004, č. 1, str.6–16. ISSN 1214603X.
- [21] KASPER, T., KASPEROVÁ D. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008, 224 s. ISBN 978-80-247-2429-4.
- [22] KELLER, T. *Marnotratný Bůh*. Praha: Triton, 2011, 126 s. ISBN 978-80-7387-418-6.
- [23] Kolb learnig styles. [online]. [cit. dne 30.12.2015]. Dostupné na: <http://www.businessballs.com/kolblearningstyles.htm>
- [24] KOMENSKÝ, J. A. *Orbis Pictus*. Praha: F. Borový, 1941. ISBN neuvedeno.
- [25] KOMENSKÝ, J. A. *Orbis Secualium Pictus*. Praha: F. Strnad, 1958. ISBN neuvedeno.
- [26] KŘIVOHLAVÝ, J. *Povídej – naslouchám*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2010, 135 s. ISBN 978-80-7195-405-7.
- [27] MACHKOVÁ, E. *Jak se učí dramatická výchova*. Praha: AMU, 2007, 224 s. ISBN 978-80-7331-089-9.
- [28] MACHKOVÁ, E. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: IPOS, 1998, 199 s. ISBN 80-7068-103-9.
- [29] MACHKOVÁ, E. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: NIPOS, 2007, 199 s. ISBN 978-80-7068-207-4.
- [30] MARUŠÁK, R., KRÁLOVÁ O., RODRIGUEZOVÁ V. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy*. Praha: Portál, 2008, 128 s. ISBN 978-80-7367-472-4.

- [31] MÁŠILKA D. *Zážitková pedagogika*. Diplomová práce. Olomouc: FTK UP, 2003. 94 s.
- [32] NEUMAN, J. a kol. *Překážkové dráhy, lezecké stěny a výchova prožitkem*. Praha: Portál, 1999, 320 s. ISBN 80-7178-292-0.
- [33] NEUMAN, J. *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*. Praha: Portál, 2000, 325 s. ISBN 80-7178-405-2.
- [34] NOVOTNÝ, A. *Biblický slovník*. Praha: Kalich, 1956, 1405 s. ISBN neuvedeno.
- [35] OPASCHOWSKI, H. *Pädagogik der Freizeit*. Grundlegung für Wissenschaft und Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1976. ISBN neuvedeno.
- [36] Orel [online]. [cit. dne 6.2.2016]. Dostupné na: [http://www.orel.cz/?ukaz=profil\\_orla](http://www.orel.cz/?ukaz=profil_orla)
- [37] PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika volného času*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2014, 145 s. ISBN 978-80-7290-666-6.
- [38] PAVLOVSKÁ, M. *Dramatická výchova*. Brno: MSD, 2007, 220 s. ISBN 978-80-86633-93-0.
- [39] REITMAYEROVÁ, E., BROUMOVÁ, V. *Cílená zpětná vazba*. Metody pro vedoucí skupin a učitele. Praha: Portál, 2007, 176 s. ISBN 978-80-7367-317-8.
- [40] Salesiáni Dona Bosca [online]. [cit. dne 6.2.2016]. Dostupné na: <http://www.sdb.cz/salesiani/>
- [41] SVATOŠ, V., LEBEDA, P. *Otward Bound International*. Gymnasion. 2004, č. 1, str. 47–49. ISSN 1214603X.
- [42] SVOZILOVÁ, P. *Možnosti tu jsou*. Gymnasion. 2004, č. 1, str. 24. ISSN 1214603X.
- [43] ŠIFFELOVÁ, D. *Rogersovská psychoterapie pro 21. století. Vybraná témata z historie a současnosti*. Praha: Grada, 2010, 192 s. ISBN 978-80-247-2938-1.
- [44] Teen Challenge [online]. [cit. dne 6.2.2016]. Dostupné na: <http://www.teenchallenge.cz/>
- [45] *The Holy Bible*. Oxford: Oxford University Press, 1973, 1564 s. ISBN neuvedeno.
- [46] Úmluva o právech dítěte (Sdělení FMZV č. 104/1991 Sb., o sjednání úmluvy o právech dítěte. In: *Sbírka zákonů*. 8. 4. 1991, částka 22)

- [47] VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008, 352 s. ISBN 978-80-247-1865-1.
- [48] VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H., a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007, 404 s. ISBN 978-80-247-1734-0.
- [49] YMCA [online]. [cit. dne 6.2.2016]. Dostupné na: <http://www.ymca.cz/info-o-ymca/>